

Univerzita Karlova v Praze
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Biologie
Studijní obor: UNBZ



Bc. Petra Horáková

Možnosti integrace zeměpisu a výtvarné výchovy

Possibilities of integration of geography and art

Diplomová práce

Vedoucí práce: RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.

Praha 2011

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracoval/a samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze 29. 04. 2011

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala RNDr. Tomáši Matějčkovi, Ph.D. za odborné vedení a zároveň lidský přístup, díky němuž jsem dokázala soustředit pozornost správným směrem. Chtěla bych také poděkovat svojí rodině a blízkým za trpělivost, se kterou mi naslouchali.

Abstrakt

Integrovaná výuka si našla zejména během posledních let svoje místo i na českých školách. S její pomocí dochází k prohlubování znalostí žáků a především k pochopení mezipředmětových vztahů učiva a obecně k lepšímu propojování informací. Vzájemná integrace odborných předmětů a výchov vede zejména k rozvoji klíčových kompetencí žáků. V této práci se zabývám možnostmi integrace geografie a výtvarné výchovy, které nejsou doposud takto komplexně zpracovány. Vzájemné propojení předmětů je možné po stránce obsahové, nebo jako alternativa didaktických her či prostředek rozvoje znalostí a dovedností dítěte. Tato forma integrované výuky má navíc silný motivační účinek a pomáhá rozvíjet řadu klíčových kompetencí. Součástí práce jsou kromě rozboru kurikulárních dokumentů a vyhledávání společných témat zeměpisu a výtvarné výchovy také praktické náměty do hodin geografie a návrhy konkrétních aktivit. Součástí práce je odučená modelová hodina a následné zhodnocení přínosu a účinnosti této výukové metody formou didaktického testu.

Abstract

Integrated teaching has found its place at the Czech schools particularly during the last years. By using of this method we can reach for increasing of students' knowledge and especially it can help to understand the relations between subjects and better connect one information with another one. The integration of subjects leads to the development of key's competences of pupils. In my thesis I'm dealing with possibilities of integration of geography and art which haven't been comprehensive processed yet. The interconnection of subjects is possible in terms of contents or as an alternative to didactics games or as a mean to the development of knowledge and skills of the pupil. This way of integrated learning has also a motivating effect and helps to improve a lot of key's competences. In my thesis I'm analysing the curriculum documents and searching for common themes for geography and art but I'm also dealing with the suggestions of concrete activities and their application into practice. The part of my thesis is a presentation of a model lesson and the evaluation of benefits and effectiveness of the studied teaching method through a didactics test.

Obsah

1. Úvod	9
1.1. Cíl práce.....	10
2. Kurikulární dokumenty České republiky	11
2.1. Rámcové vzdělávací programy (RVP).....	12
2.1.1. Geografie v RVP	13
2.1.1.1. Geografie v zahraničních kurikulárních dokumentech.....	14
2.1.2. Výtvarná výchova v RVP.....	16
2.1.2.1. Výtvarná výchova v zahraničních kurikulárních dokumentech	18
3. Integrovaná výuka	20
3.1. Integrovaná výuka geografie a výtvarné výchovy.....	21
4. Vizuální gramotnost.....	23
5. Možnosti propojení geografie a výtvarné výchovy - náměty pro praxi	25
5.1. Syntéza učiva	25
5.2. Využití obrazů při studiu krajiny.....	30
5.3. Land art.....	37
5.4. Využití fotografie	43
5.5. Genius loci, atmosféra místa a estetické hodnocení architektury.....	49
5.6. Výtvarné techniky ve výuce geografie	51
5.7. Výtvarné aktivity jako alternativa didaktických her.....	53
6. Modelová hodina	55
6.1. Metodika.....	55
6.2. Průběh hodiny a stanovené cíle	56
6.2.1. Cíle modelové hodiny	56
6.3. Výsledná zjištění.....	57
6.3.1. Otázka č. 1.....	57

6.3.2.	Otázka č. 2.....	58
6.3.3.	Otázka č. 3.....	59
6.3.4.	Otázka č. 4.....	60
6.3.5.	Otázka č. 5.....	60
6.3.6.	Otázka č. 6.....	61
6.4.	Shrnutí	63
7.	Závěr	64
8.	Zdroje.....	66
Přílohy	71
	Seznam příloh.....	71

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Tahitské ženy pod palmami, Tahiti.....	28
Obrázek č. 2: Corrida	29
Obrázek č. 3: Pohled na Toledo od El Greca	30
Obrázek č. 4: Praha z Letné	33
Obrázek č. 5: Fotografie Prahy	33
Obrázek č. 6 a, b: Údolí Vltavy.....	34
Obrázek č. 7: Fotografie údolí Vltavy z Baby	34
Obrázek č. 8 a, b, c: Jeskynní malby nalezené v pohoří Tassili.....	36
Obrázek č. 9 a, b: Surrounded Islands.....	37
Obrázek č. 10: Eko art, Karoo crossing	38
Obrázek č. 11: Indická železniční doprava	45
Obrázek č. 12: Koupel v Ganze	46
Obrázek č. 13 a, b: Dvojice snímků dokumentující historické změny na Malostranském náměstí	48
Obrázek č. 14: Příklad upravené fotografie	51
Obrázek č. 15: Plánek Prahy a blízkého okolí	62

Seznam rámečků – náměty do výuky

Rámeček č. 1: Využití osobnosti malíře.....	26
Rámeček č. 2: Obraz zdrojem informace I.....	28
Rámeček č. 3: Obraz zdrojem informace II	32
Rámeček č. 4: Obraz zdrojem informace III	35
Rámeček č. 5: Land art I	39
Rámeček č. 6: Land art II.....	41
Rámeček č. 7: Fotografie zdroj informací I	44
Rámeček č. 8: Fotografie zdroj informací II.....	45
Rámeček č. 9: Fotografie zdroj informací III.....	48
Rámeček č. 10: Genius loci.....	50
Rámeček č. 11: Výtvarné techniky využité při výuce geografie.....	52

Rámeček č. 12: Výtvarné techniky jako alternativa didaktických her	54
--	----

Seznam schémat, tabulek a grafů

Schéma č. 1: Systém kurikulárních dokumentů ČR.....	11
Tabulka č. 1: Organizace vzdělávacích oblastí a oborů podle školních období	14
Nákres č. 1: Postup při tvorbě land artu – vrstevnice.....	41
Graf č. 1 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 1, podle ročníků	57
Graf č. 2 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 2, podle ročníků	58
Graf č. 3 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 3, podle ročníků	59
Graf č. 4 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 4, podle ročníků	60
Graf č. 5 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 5, podle ročníků	61
Graf č. 6 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 6, podle ročníků	62

1. Úvod

V posledních letech proběhla v České republice reforma školství. Finálním krokem, který zbývá udělat a zakončit tak celou reformu, je zavedení státní maturity. Nové rámcové vzdělávací programy ponechávají školám relativně velkou volnost v tom, jaká témata a do jaké hloubky budou ve školách probírána. RVP udávají pouze jakési základní penzum znalostí a dovedností, které by měly být splněny v průběhu studia na všech školách. Mnozí učitelé se však shodují v tom, že praxe na školách zdaleka nedosahuje takových změn, ke kterým nový systém vybízí. Možná je to nedostatečnou evaluací starších učitelů, kteří se odmítají vzdát zaběhlých a vyzkoušených metod, nebo časovou náročností, kterou vyžaduje příprava projektů a samotných hodin často na úkor vzdělávacího obsahu.

Tvorba nového kurikula je reakcí na změny a vývoj společnosti. Vychází ze starého edukačního systému, vzniká jako reakce na požadavky současné společnosti, ale zároveň musí počítat s dalšími změnami v budoucnosti a připravit na ně žáky.

Specielně zeměpisu bylo dříve vytýkáno přílišné faktografické zaměření. Hovořilo se o encyklopedickém učení žáků, kteří postrádali souvislosti mezi jednotlivými složkami obsahu a tím spíše na úrovni mezipředmětové. Současné pojetí se snaží o přístup zcela jiný. Žákům nejsou předkládána fakta, ale v hodinách se učí, jak pracovat s různými zdroji informací a kde si případná data sami vyhledat. Mališ (2002) poukazuje na to, že „vymazání faktografie“ z výuky zeměpisu povede ke snížení úrovně studentů. Tento stav přirovnává k výuce cizího jazyka, kde sice student zná všechna pravidla daného jazyka, ale chybí mu slovní zásoba. Rozum tedy radí uchýlit se ke kompromisu a předkládání fakt prokládat metodami, které budou rozvíjet také dovednosti žáků a jejich osobnost. Tyto možnosti nám otevírá integrovaná výuka, kde jsou žákům předkládána fakta v kombinaci s tvůrčími aktivitami, které vedou k propojování znalostí napříč předměty. Možností integrace je nepřeberné množství a díky vzdělávacím programům je na škole, jak a zda zařadí integrovanou výuku do školního vzdělávacího programu. Ve své práci bych chtěla poukázat na možnosti integrace výtvarné výchovy a zeměpisu, protože právě estetické výchovy slouží k rozvoji osobnosti žáků a jejich dovedností a zároveň mohou přispět i jako zdroj geografických informací. Geografie si tak může ponechat v rámci integrace i trochu faktičnosti.

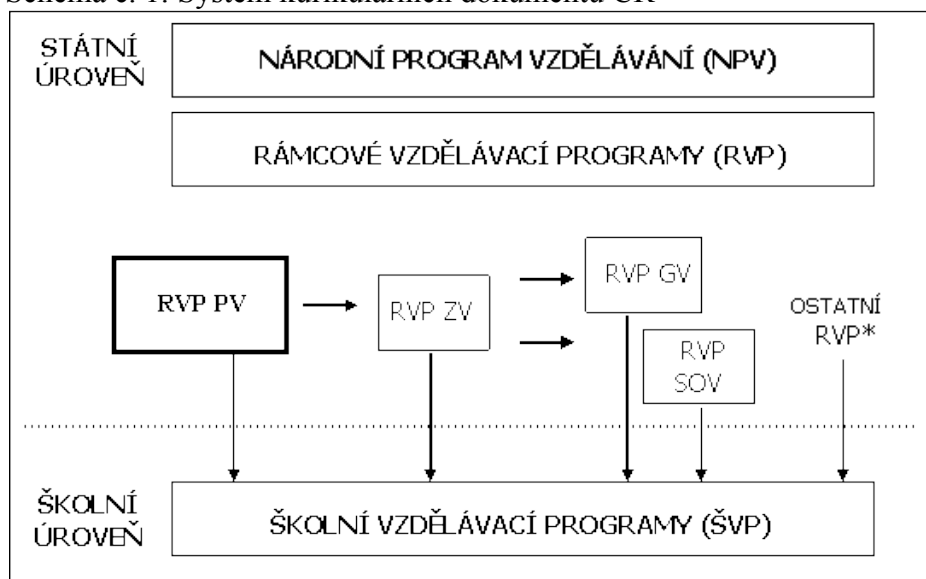
1.1. Cíl práce

Cílem této práce je zhodnotit možnosti integrace výtvarné výchovy a geografie jak na základních, tak středních školách na základě rozboru kurikulárních dokumentů. Zaměřím se na průnik těchto předmětů na úrovni obsahu vzdělání a vytyčených cílů vzdělávacích oblastí: Člověk a příroda, Člověk a společnost a Umění a kultura. Rozbor kurikulárních dokumentů a jejich porovnání se zahraničím mi pomůže určit styčné body, ze kterých budu vycházet při práci na konkrétních možnostech integrace výtvarné výchovy do výuky zeměpisu. Aby se má práce nepohybovala pouze v teoretických rovinách, ale byla také přínosem pro praxi, rozpracuji ke každé teoretické části také náměty na aktivity použitelné v hodinách geografie. Na základě otestování připravené modelové hodiny ověřím, zda propojení těchto dvou předmětů bude pro žáky opravdu přínosné.

2. Kurikulární dokumenty České republiky

Vzdělávání stejně jako jiné oblasti služeb podléhá novým trendům a hlavně měnícím se potřebám společnosti. Nové principy vzdělávací politiky v České republice formuluje Národní program rozvoje vzdělávání, známý též pod názvem Bílá kniha. Jedná se o nejvyšší kurikulární dokument¹, který stanovuje hlavní cíle vzdělávání a definuje závazné požadavky týkající se obsahu a výsledku vzdělávání (Řezníčková 2002). Dále pojednává o sociální, kulturní, politické, hospodářské a enviromentální podmíněnosti vzdělávací soustavy (Maňák a kol. 2008). Na základě vzdělávací politiky a Bílé knihy byl zaveden nový systém úrovní vzdělávacích programů. Nezabývají se detailním stanovením obsahu učiva, ale vymezují základní principy a uchopení výuky, vlastní obsah je pojat pouze rámcově (Spilková a kol. 1996). Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně, a to státní a školní. Ke státní patří kromě Národního programu vzdělávání také rámcové vzdělávací programy, školní úroveň představují školní vzdělávací programy (Maňák a kol. 2008).

Schéma č. 1: System kurikulárních dokumentů ČR



Zdroj: aplikace.msmt.cz

* *rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje Školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další*

¹ Kurikulární dokument neboli kurikulum je pojem širokého významu, podle Průchová, Walterová, Mareš 1998 se dá vysvětlit jako průběh studia, jeho obsah nebo vzdělávací program, či plán, podle Spilková a kol. 1996 definuje funkce, pojetí a obsah vzdělávání, zahrnuje metody a organizaci výuky, učební strategie, podmínky realizace apod.

2.1. Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Jak už bylo zmíněno výše, jedná se o kurikulární dokumenty, které specifikují cíle a míru dosažených dovedností a znalostí pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání. Na příkladu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV 2005) můžeme specifikovat jejich strukturu. Prostřednictvím vzdělávání si žáci postupně utvářejí a rozvíjejí klíčové kompetence. Podle Maňák a kol. (2008) se současné vzdělávání, tak jak je pojato v RVP, orientuje hlavně na situace blízké životu a na praktické jednání žáků. To jsou závažné cílové hodnoty, které dříve nebyly jednoznačně vymezeny. Učivo se tudíž dostává do role prostředku, který vede k dosažení klíčových kompetencí. Dosažená úroveň klíčových kompetencí na základní škole tvoří pouze základ, který budou žáci v průběhu života dále rozvíjet. S ohledem na výše uvedená fakta specifikuje rámcový vzdělávací program obsah vzdělávání, člení jej do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou dále rozděleny na jednotlivé vzdělávací obory. Pro potřeby svojí práce se budu věnovat pouze třem, a to vzdělávací oblasti Člověk a příroda, Člověk a společnost a Umění a kultura.

Novinkou, kterou přinášejí RVP do výuky, jsou průřezová témata. Jedná se o aktuální problémy současného i budoucího světa, které jsou důležitým formativním prvkem vzdělávání a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Jejich zařazení do výuky je povinné, záleží však na škole, jakou formou budou vyučována. Jednoznačně se ale jedná o témata, která mají integrující charakter. Mezi průřezová témata patří například environmentální výchova, mediální výchova a další.

Rámcové vzdělávací programy jsou konceptuálním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (Řezníčková 2002). Na jejich úrovni se vzdělávací obsah jednotlivých oborů dále člení do vyučovacích předmětů (Maňák a kol. 2008). Podle Kalhous, Obst a kol. (2002) představuje současný rámcový vzdělávací program teprve výchozí krok a bude potřeba ho dále rozpracovávat. Ne ve všech oblastech se podařilo převést moderně znějící obecné cíle v oblasti kompetencí žáka do konkrétních dílčích cílů výuky a příslušných obsahů učiva.

2.1.1. Geografie v RVP

Rámcové vzdělávací programy České republiky určují cíle studia geografie. Její zařazení do výuky ve škole je však povinné pouze na úrovni základního školství. V případě středních škol záleží na vedení, jestli vůbec zařadí zeměpis do školního vzdělávacího programu, případně jakou dostane hodinovou dotaci. Hlavním cílem geografického vzdělávání je rozvíjet geografické myšlení žáků na všech úrovních školní docházky. Žáci a studenti by se měli naučit propojovat informace, sledovat změny a vidět je v širších významových a časových souvislostech. Je nutné děti vybavit nejen konkrétními znalostmi, ale i dovednostmi, návyky, postoji a hodnotami, které jsou společensky prospěšné a poslouží jim jako základ pro budoucí život.

Za nejdůležitější cíle výuky vzdělávací oblasti Člověk a příroda², do které se zeměpis řadí společně s přírodopisem, chemií a fyzikou v RVP pro základní školy, je považováno předání určitého základu, jenž umožňuje lepší pochopení a využívání současných technologií a pomáhá lépe se orientovat v běžném životě. Zeměpis by měl obohacovat celkový rozhled dítěte. Žáci by měli být schopni orientovat se ve světě a v problémech lidstva a uvědomovat si význam přírodních podmínek pro existenci lidské společnosti a vlastní spoluzodpovědnost za kvalitu života na Zemi. Za nedostatek bych považovala čistě přírodovědné zařazení předmětu zeměpis v RVP ZV. Proti zahraničním kurikulárním dokumentům zde zcela chybí témata propojující přírodovědné a společenskovední poznání. Naproti tomu velice kladně hodnotím důraz kladený na dovednosti spojené s výukou zeměpisu, jako dovednost samostatně pracovat s různými druhy map, chápat údaje v nich obsažené a zároveň používat získané vědomosti v praktických situacích. Zeměpis by měl v dětech probouzet také touhu poznávat nová místa u nás i v zahraničí.

V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia je geografie, na rozdíl od vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, řazena do dvou vzdělávacích oblastí: Člověk a příroda a Člověk a společnost. Cíle geografického vzdělávání na gymnáziích podle RVP G navazují na cíle vytyčené pro základní školy. Zároveň je zde ale patrná snaha o integraci předmětu do širších souvislostí. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia nabádá k rozvíjení sociálních a praktických dovedností a rozvíjení ekologického myšlení. Napomáhá

² RVP G řadí zeměpis do dvou oblastí: Člověk a příroda a Člověk a společnost. Dalšími oblastmi jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce.

tak k formování vztahu žáků k životnímu prostředí. Spolu s biologií přispívá geografie nejvíce k naplňování cílů průřezového tématu Enviromentální výchovy.

Tabulka č. 1: Organizace vzdělávacích oblastí a oborů podle školních období

	Stupeň	1. ZŠ	2. ZŠ	SŠ			
	Věk	6 - 11	11 - 15	15 a více			
	Ročník	1 - 5	6 - 9	1	2	3	4
Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory						
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	●	●	●	●	●	●
	Cizí jazyk	●	●	●	●	●	●
Matematika a její aplikace		●	●	●	●	●	○
Informační a komunikační technologie		●	●	←————→			
Člověk a jeho svět		●	-	-			
Člověk a společnost	Dějepis	-	●	●	●	○	○
	Výchova k občanství	-	●	●	●	○	○
Člověk a příroda	Fyzika	-	●	●	●	○	○
	Chemie	-					
	Přírodopis	-					
	Zeměpis	-					
	Geologie	-	-	←————→			
Umění a kultura	Hudební výchova	●	●	●	●	○	○
	Výtvarná výchova	●	●	●	●	○	○
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	●	←————→			
	Tělesná výchova	●		●	●	●	●
Člověk a svět práce		●	●	-	-	←————→	
Další vzdělávací aktivity		-	-	○	○	●	●
Průřezová témata		●	●	←————→			

Zdroj: Petra Horáková 2011 podle MŠMT, dostupné z www.msmt.cz

- Pozn. ● povinný
 ○ volitelný
 - nevyučuje se
 ←————→ Vzdělávací obsah musí být zařazen do ŠVP v průběhu označené doby, RVP neurčuje přesný ročník zařazení

2.1.1.1. Geografie v zahraničních kurikulárních dokumentech

Při rozhodování, které kurikulární dokumenty zvolit, jsem vycházela z toho, že s dokumenty Velké Británie a Irska jsem se již dříve setkala, dokážu se v nich orientovat a také si anglický text sama přeložit. Zároveň mi jejich pojetí geografie i výtvarné výchovy (viz níže) připadá zajímavé a pro mou práci přínosné. Jako třetí jsem se rozhodla do srovnání

zařadit Slovenskou republiku, protože mě zajímalo, jakým směrem se vydal její vzdělávací systém po letech společného vývoje.

Při srovnání pojetí geografie u nás a ve Velké Británii jsem došla k následujícímu zjištění. Rozdíl mezi anglickým a českým kurikulem spatřuji v tom, že v anglickém kurikulu se klade velký důraz na znalosti a pochopení místa. Žáci jsou vedeni k pozorování místa a k lepšímu porozumění procesů a souvislostí. Tento proces probíhá tak, že žáci detailně prozkoumají danou oblast (místní region) a získané vědomosti následně použijí k vyvození všeobecných zákonitostí platných v globálním měřítku. Oproti tomu u nás jsou studentům předkládána zpravidla hotová fakta a je více méně na nich, aby je propojili s osobní zkušeností. Rozdílné jsou také požadavky anglického kurikula na dovednost práce s GIS³. České dokumenty tuto dovednost nevyžadují. Otázkou zůstává, zda zrovna tato oblast geografie je pro žáka nezbytná. Na úrovni naší střední školy anglické kurikulum řadí geografii mezi předměty humanitní, společně s historií, cizími jazyky, uměním. Výuku umožňuje buď formou samostatného předmětu, nebo navzájem různě propojenou na základě společných témat.

Irské kurikulární dokumenty pro nižší střední vzdělávání, tzn. Junior cycle na úrovni našeho druhého stupně základní školy, vymezují samostatný předmět geografie. Jeho hlavním cílem je kromě předání určitého penza znalostí také naučit žáky pracovat s různými zdroji informací, od map a článků v časopisech po média a internet, a kriticky hodnotit jejich správnost a věcnost. Prostřednictvím studia geografie také žáci rozvíjejí své komunikační schopnosti a naučí se používat vědeckou, zejména geografickou terminologii. Na úrovni střední školy je v Irsku zřejmá integrace geografie do širšího rámce. Geografie je řazena do vzdělávací oblasti „Social Environmental and Scientific Education“, která propojuje vědomosti předmětů historie, geografie a věda⁴. Cílem této oblasti je zkoumání a následné pochopení přírodních, sociálních a kulturních aspektů místního regionu i širšího prostředí. Vzniká zde prostor pro aktivní učení a využití širokého spektra schopností žáka. Důraz kladou zejména na měření, analyzování, experimentování, vyhodnocování či zkoumání geografických dat (irské kurikulum).

Slovenská republika řadí geografii do vzdělávací oblasti člověk a společnost, a to jak na úrovni základního, tak vyššího vzdělávání. V této oblasti je společně s dějepisem a občanskou výchovou. Cílem této vzdělávací oblasti je seznámit žáky se společenskými procesy a jevy,

³ Geoinformační systémy

⁴ Z anglického slova **science**, tento předmět zahrnuje biologii, chemii a fyziku

kteří mohou pozorovat kolem sebe, a s vývojem lidské společnosti a jejím vztahem k přírodě. Žák si také má osvojit základní údaje o místním regionu, ale už nepracuje s myšlenkou zobecnování zjištěných zákonitostí, jako například ve Velké Británii. Cílem vzdělávací oblasti Člověk a společnost ve vyšším vzdělávání je rozvíjet aktivní přístup žáků, naučit je vidět na různých úrovních společenské jevy a skutečnosti a dokázat je vyhodnotit. Svými tématy přispívají do této oblasti také estetická výchova, umění a kultura nebo různá průřezová témata⁵.

Ze zahraničních kurikulárních dokumentů vyplývá, že geografie je především na úrovni střední školy integrována zpravidla v rámci vzdělávacích oblastí nejčastěji s humanitními předměty. V rámci slovenského SVP je naznačené možné prolínání některých témat umění a estetiky do oblasti člověk a společnost, kam je geografie zařazena.

2.1.2. Výtvarná výchova v RVP

Do nedávné doby by se výtvarná výchova na českých školách mohla stejně dobře jmenovat kreslení. Tvorba a obrazové vyjadřování mnohonásobně převládaly nad zbylým obsahem předmětu, jako je například obsah poznávací a komunikační nebo osvojování základních dovedností nutných k pochopení hlavních principů ve výtvarné tvorbě. Současná koncepce výtvarné výchovy ukotvená v Rámcovém vzdělávacím programu je jak pro základní, tak pro gymnaziální vzdělávání zcela odlišná.

Výtvarná výchova spolu s výchovou hudební a dramatickou je v rámci RVP ZV zařazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura⁶. Pojetí této vzdělávací oblasti je na rozdíl od předešlého kurikula poměrně široké. Zahrnuje nejen funkce vzdělávací, ale také komunikační a poznávací funkce uměleckého procesu. Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Podle Vančáta (2003, s. 6) „výtvarná výchova v rámci RVP posiluje obecné rysy utváření a rozvíjení žákovy osobnosti, jeho originalitu a tvořivost“. Dále zajišťuje

⁵ Průřezová témata jsou aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa a stávají se povinnou součástí vzdělávání na gymnáziu, jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot (RVP G 2007)

⁶ Geografie je řazena do dvou oblastí, a to Člověk a příroda a Člověk a společnost.

specifickým způsobem rozvoj konkrétních smyslových vlastností jedince a schopnost ověřování sociálních účinků osobního prožitku a jeho originálního označení.

Důraz je tedy kladen na rozvíjení smyslové citlivosti jedince. Žák je veden k pochopení prvků vizuálně obrazného vyjádření a uspořádání objektů do celků v ploše, čase a prostoru a jejich začlenění do vlastní tvorby. To zahrnuje například práci s barvami, vyjadřování vztahů uvnitř a mezi objekty. Patří sem smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření přes umělecká výtvarná díla, fotografii, film až po tiskoviny, elektronická média a reklamu. Další důležitou oblastí učiva je uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazných vyjádření vlastních děl i děl výtvarného umění v historických, kulturních i sociálních souvislostech. (RVP ZV)

Nové pojetí výtvarné výchovy v RVP klade mimořádný důraz na to, aby žákova pozornost k procesu umělecké i neumělecké vizuálně obrazové tvorby nekončila se vznikem díla, ale pokračovala v odhalování, zakládání, udržování i renovování jeho hodnot v aktivní obrazové komunikaci. Dává žákům účinnou obranu vůči nebezpečí být vmanipulován do role pasivní masy a pouze přijímat interpretaci obsahů obrazné komunikace od jejích tvůrců. (Vančát 2003)

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia už nechápe výtvarnou výchovu jako takovou, ale v rámci oblasti Umění a kultura pracuje s pojmem „výtvarný obor“. Vzdělávací obsah tohoto předmětu samozřejmě navazuje na požadavky pro základní školy a dále je rozvíjí a prohlubuje. V rámci obrazových znakových systémů rozvíjí u žáka pochopení vlivu společenských kontextů na interpretaci jejich obsahu a jejich účinku v procesu komunikace (RVP G). Cílem celé oblasti je, aby žák pochopil, že umění je nezastupitelný způsob komunikace a lze jej využívat nejen k vyjádření emocí, ale také nejrůznějších jevů a vztahů. Vede žáky k aktivnímu podílu na vytváření podnětné atmosféry, porozumění kulturním hodnotám a projevům různých sociálních skupin, etnik a národů a na vytváření pozitivního vztahu ke kulturnímu bohatství (RVP G 2007). Prostřednictvím stanovených cílů výtvarná výchova i výtvarný obor utvářejí a rozvíjejí řadu klíčových kompetencí⁷.

⁷ Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Na úrovni RVP ZV jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence pracovní. V RVP G je kompetence pracovní nahrazena kompetencí k podnikavosti (RVP G 2007, RVP ZV 2005).

2.1.2.1. Výtvarná výchova v zahraničních kurikulárních dokumentech

Chceme-li lépe pochopit začlenění výtvarné výchovy, potažmo výtvarného oboru, do vzdělávacího programu, je dobré pro srovnání nahlédnout i za hranice České republiky. K těmto účelům jsem si vybrala britské a irské kurikulum pro jejich odlišné a podle mého názoru zajímavě a věcně pojaté vzdělávání, jak výtvarné výchovy, tak geografie. Pro srovnání jsem zvolila také kurikulum Slovenské republiky, která se po dlouholetém společném přístupu ke vzdělávání vydala vlastní cestou.

Na úrovni našich základních a středních škol je ve Velké Británii 3. a 4. vzdělávací stupeň⁸. Výtvarná výchova je zde zařazena jako předmět umění a design. Tento předmět se zapojuje do upevňování cílů celého kurikula, které jsou stručně charakterizovány mottem: „Úspěšní žáci, které baví učení, se dokážou prosadit a stávají se uvědomělými občany spoluvytvářejícími pozitivní klima společnosti.“ Hlavní cíle samotného předmětu jsou podobné cílům v RVP. Důraz je kladen na rozvoj smyslového vnímání a prožívání, rozvoj představivosti a kreativity jedince, schopnost posuzovat a hodnotit práce svoje i ostatních. Důležité je vytváření a upevňování postojů, například i ve vztahu k médiím. Zajímavé je zařazení umění na vyšším stupni vzdělávání (4. vzdělávací stupeň). Spolu a geografii, historií a dalšími předměty je řazeno do skupiny humanitních předmětů. Kurikulum přímo nabízí možnosti integrace předmětů v rámci této skupiny. Především jsou zmíněna společná témata umění a historie, ale možná je integrace v rámci jiných předmětů, jestliže najdeme průnik v některých bodech (NCE, staženo 2011)

V kurikulu pro základní vzdělávání Irské republiky, tzv. Junior Cycle, je výtvarná výchova uvedena jako předmět umění-řemeslo-design⁹, jehož cíle jsou opět velice podobné jako v RVP ZV. Větší důraz kladou na osobní zkušenosti žáků, které získávají pozorováním a vlastní tvorbou. Část předmětu je stejně jako ve Velké Británii zaměřena na design. Žáci se učí porovnávat svoje práce s ostatními umělci, architekty a designéry a hledat společné symboly v umění napříč státy i historickými obdobími. Společným cílem je opět naučit žáky hodnotit svá díla i díla ostatních, ale důraz je kladen také na to, aby dokázali posoudit zlepšení své práce a rozvoj potřebných dovedností. Na vyšším stupni vzdělávání, tzv. Senior Cycle, jsou předměty sdružovány do vzdělávacích oblastí a podobně jako ve Velké Británii i tady

⁸ V anglickém originálu označovaný jako Key stage 3 a 4 (The national curriculum of Great Britain 2007)

⁹ V originále irského kurikula Art-craft-design

najdeme oblast Společenské a humanitní vědy¹⁰. Výtvarná výchova zde už není vůbec zařazena, ale slouží pouze jako prostředek při studiu jiných předmětů (NCI, staženo 2011).

Státní vzdělávací program Slovenské republiky nabízí podobný, v určitých bodech detailněji rozpracovaný, pohled na vzdělávání ve výtvarné výchově jako Rámcový vzdělávací program České republiky. Rozdíly najdeme na úrovni gymnaziálního vzdělávání, kde na vyšším stupni už není v oblasti umění a kultura vydělována výtvarná a hudební výchova, ale celá oblast je na gymnáziu vyučována jako samostatný předmět. Hlavním cílem předmětu je budování vlastní kulturní identity a schopnost porozumět jiným kulturám. Dalším cílem je například tvorba interkulturních kompetencí pro komunikaci s příslušníky jiných kultur (SVP SR). Oproti RVP se Vzdělávací program Slovenska přímo zmiňuje o vědě, náboženství, sportu apod. jako o součásti kultury, které je žák schopen rozlišovat a chápat jejich úlohu ve společnosti. V rámci českého rámcového vzdělávacího programu můžeme pojem kultura chápat stejně, nebo v užším slova smyslu¹¹, protože jeho obsah není v dokumentu přesně definován. Společným tématem českého a slovenského kurikula je práce s různými moderními médii.

Celkově lze tedy říci, že na úrovni základního vzdělávání, v našem případě zaměřeného na druhý stupeň, jsou požadavky na žáky podobné ve všech vybraných zemích a liší se pouze v detailech. Velké rozdíly můžeme najít na úrovni středních škol. V Irsku a Británii se umění dostává do role zprostředkovatele informací a buď není vyučováno vůbec, nebo podléhá integracím s jinými předměty. Oproti tomu na Slovensku dochází pouze k jeho spojení s hudební výchovou a jako předmět umění a kultura je normálně vyučováno. U nás je výtvarná výchova samostatně zařazována do výuky i na vyšším stupni vzdělávání.

¹⁰ V originále irského kurikula Arts and humanities.

¹¹ Pojem kultura lze chápat několika různými způsoby. Podle Průcha, Walterová, Mareš 1998 se jedná o komplex materiálních a nemateriálních výtvorů, které lidská civilizace během svého vývoje vytvářela, nebo ve smyslu sociologickém a kulturně antropologickém znamená způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny.

3. Integrovaná výuka

Podle Podroužka (2002) je integrovaná výuka chápána jako spojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo navzájem blízkých vzdělávacích oblastí do jednoho celku. Důraz je kladen na komplexnost poznávacího procesu, při němž se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů. Kovaliková (1995) popisuje ve své práci integrovanou tematickou výuku, dále ITV, jako cestu k vytváření učebního prostředí pro žáky i učitele. ITV je průnikem tří oblastí důležitých pro zavedení správného způsobu učení, kde kurikulum i výuka odpovídají funkčnímu způsobu učení lidského mozku. Mezi zmíněné oblasti patří výzkum mozku, příprava kurikula a samotné výukové postupy. V širším slova smyslu můžeme integrovanou výuku podle Podroužka (2002) chápat jako:

- **Konsolidování učiva** ve smyslu sjednocení, neboli ustálení vzdělávacího obsahu různých předmětů. V takovém případě by integrace byla zaměřena na spojování předmětů z podobných kognitivních oblastí, tedy v rámci vzdělávacích oblastí.
- **Koncentrování učiva** ve smyslu řešení a pohledu na problém z různých úhlů, potažmo různých hledisek jednotlivých vědních oborů. To by vyžadovalo vytvoření nového syntetického předmětu, který by umožnil sjednocení různých pohledů na daný celek a lepší využití mezipředmětových vazeb v obsahu učiva.
- **Koordinaci učiva** ve smyslu spolupráce, která je založena na aplikaci vzdělávacího obsahu, případně formy jednoho učebního předmětu do jiného. Koordinace je teoreticky možná u jakýchkoliv předmětů, možné využití je však determinováno účelností při jejím zavedení. Příkladem koordinace by mohlo být i využití a součinnost obsahů a forem výtvarné výchovy a geografie, kterému se věnuji v této práci a o jehož účelnosti bych chtěla přesvědčit ostatní.

Podle Běleckého (2007) bývá integrace v rámci kurikula mylně chápána jako rušení předmětů. Správně by se mělo jednat o logické a věcné propojení předmětů při zachování jejich obsahu. Změna, kterou přináší integrovaná výuka, by tak měla být především v organizaci výuky, případně ve vhodné skladbě témat. Podle Podroužka (2002) integrovaná výuka umožňuje efektivnější uplatňování mezipředmětových vazeb v obsahu jednotlivých předmětů a zejména pak propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků.

Metoda integrace je nevědomě používána, hlavně ve výchově, už od nepaměti. Se současným modelem výuky popsaným v RVP, který ponechává školám jistou volnost při koncepci vzdělávání a obsahu výuky, je možné využít integrovanou výuku na různých úrovních i ve škole. V současných školách stále dochází k dublování některých témat, jelikož jsou obsahem více předmětů. Žáci se tak s některými informacemi setkávají i vícekrát, chybí jim však potřebné propojení a pochopení patřičných souvislostí. Aby nedocházelo k těmto situacím, sdružuje nový rámcový vzdělávací program předměty do vzdělávacích oblastí. Ty by měly napomoci školám v integraci formou či obsahem blízkých předmětů a žákům by měly umožnit získávat a následně zpracovávat informace v mnohem komplexnějším celku (Zeman 2006). Od učitele integrovaná forma výuky vyžaduje nastudování a orientaci v učivu i vzdáleně souvisejících předmětů Kühnlová (1999).

3.1. Integrovaná výuka geografie a výtvarné výchovy

K integraci výuky geografie docházelo v minulosti pouze s jinými přírodovědnými předměty. To by se mělo změnit se zavedením RVP, kde je zeměpis, jak už jsem uvedla výše, zařazen i do oblasti Člověk a společnost, která naopak sdružuje předměty společenskovední. Praxe na školách zůstává často stále stejná jako dříve. Integrace je popsána v RVP jako možnost využití inovativních metod výuky (Kalhous, Obst a kol. 2002). Geografie sama o sobě má integrující charakter, spojuje poznatky přírodovědné se společenskovedními. I když podle Matuškové (2005) význam geografie jako samostatného předmětu především na základní škole ustupuje, může geografie převzít integrační funkci, a tím posílit svůj vlastní význam pro zlepšení všeobecného vzdělání žáků. Vzájemné propojení s výtvarnou výchovou je v našich končinách doposud zcela opomíjenou a u mnohých možná nepředstavitelnou alternativou. Možná z toho důvodu neexistují prakticky žádné česky psané publikace k tomuto tématu, vyjma několika článků, například Trojanová, Řezníčková, Matějček (2010). Výtvarná výchova přitom může výuku geografie obohatit na mnoha úrovních a naopak. Podle Kühnlové (1999) může výuka geografie obohatit kulturní rozhled mladých lidí.

V první řadě je možné využít výtvarná díla jako zdroje informací, například při studiu krajiny, ale i v jiných tématech zařazených do výuky geografie. Zároveň by tak mělo u žáků dojít k lepšímu zapamatování látky, protože „vizuální paměť“, tedy to co vidíme, vede k lepšímu uchování informací, neboť mozek si vytváří konkrétní představu, kterou si poté

vybaví v souvislosti s danou informací, na rozdíl od prostého výkladu (Kovaliková 1995, Vester 1997). Podle Andrew-Evensové (2006) je využití jakéhokoliv obrazového materiálu při výuce geografie důležité, práce s ním vyvolává u žáků řadu otázek a učí je geografickému myšlení, což je důležitý předpoklad pro studium geografie i získávání nových informací.

Podle Vančáta (2003) lze dále využít komunikační obsah výtvarné výchovy při integraci do jiných předmětů. Výtvarná výchova se podílí na obecných principech vzdělávání a výchovy a může sloužit jako prostředek pro naplnění klíčových kompetencí žáků, například kompetence k učení nebo kompetence komunikační. Škola neznamená pouze memorování faktů a praktických činností, ale měla by žáky cvičit v imaginaci a zkoumání svých pocitů a představ. Výtvarná výchova může pomoci dát dětským zážitkům a zkušenostem osobní význam a zároveň jim umožní, aby své zkušenosti a pocity mohli sdělovat ostatním (Petty 1996). Výtvarnou výchovu je také možné využít jako prostředek pro zdokonalení vizuální gramotnosti¹², která je velice důležitá pro studium nejen geografie.

Integrovaná výuka geografie a výtvarné výchovy z hlediska koncentrování učiva (viz výše) by mohla být prospěšná pro změnu postavení obou předmětů v žebříčku popularity a významu pro žáky na základních, ale i na středních školách. Pavelková a kol. (2010) se ve své analýze vyučovacích předmětů, publikované ve sborníku *Pedagogika*, zaměřuje na postavení jednotlivých předmětů z hlediska aktivace žáků a zprostředkování prožitku a vlastní kompetence žáků. Dotazovaní žáci se vyjadřovali zejména k oblíbě předmětů, která je sama o sobě pozitivní motivací k učební činnosti, dále například k obtížnosti předmětů nebo jejich významu. Důležitou informací pro mou práci, která vyplývá z této analýzy, je velmi dobré umístění výtvarné výchovy v žebříčku oblíbenosti předmětů, na pátém místě z šestnácti, a naopak ne příliš dobré umístění geografie, na jedenáctém místě. Tady by integrace výuky mohla pomoci při zvýšení oblíbenosti geografie v rámci vyučovaných předmětů, a zvýšit tak přirozenou pozitivní motivaci žáků k jejímu studiu. Toto propojení by naopak mohlo vést ke zlepšení pozice výtvarné výchovy z hlediska významu a jeho uplatnění ve společnosti. Výtvarná výchova je na školách bohužel stále chápána, a to především žáky, jako odpočinkový předmět, který jim sice nedá nic do života, ale aspoň z něj mají dobrou známku na vysvědčení. V žebříčku významu podle Pavelková a kol. (2010) se výtvarná výchova umístila až na patnáctém místě ze šestnácti hodnocených předmětů, oproti tomu geografie svým významem pro žáky přeskočila všechny ostatní předměty ze vzdělávacích oblastí,

¹² Vizuální gramotnost je dovednost správně chápat a reprodukovat vizuální obrazy a vjemy, jako jsou například fotografie, satelitní snímky, mapy (viz dále).

v nichž je zařazena, a umístila se na šestém místě, hned za jazyky, matematikou a informatikou.

V neposlední řadě se nabízí využití technik a principů používaných ve výtvarné výchově při zpracovávání geografických projektů. Takovým příkladem by byla znalost míchání barev a práce s nimi potřebná pro tvorbu map, nebo jako alternativa didaktické hry či jiné aktivity pro upevnění znalostí a dovedností získaných při výuce geografie.

4. Vizuelní gramotnost

Rozmanité vizuelní prostředky jsou nositeli informací stejně jako souvislý text. Myšlenku vizuelní gramotnosti u nás rozvádí například Řezníčková (2010) jako mezioborovou způsobilost žáků, jejíž podstatou je percepční zraková citlivost spojená s dovednostmi přečíst a pochopit, případně reprodukovat, vizuelně předávané informace a dále s nimi pracovat.

Poslední dobou na jedince čím dál více působí vizuelní motivy, hlavně prostřednictvím televize, internetu a dalších médií. Vizuelní gramotnost je pro žáky důležitá zejména v předmětech, které pracují s vizuelními informacemi. V geografii jsou důležitými zdroji informací mapy, grafy, ale i dále zmiňované fotografie či schémata. Takové prostředky mohou s osvojováním vizuelní gramotnosti pomoci. Už Carswell a Cason (1970) popisují média, např. fotografie a film, a jejich využití nejen jako motivaci žáků k dalšímu studiu, ale také jako zdroje dat. Mitchell (2009) uvádí ve svém článku pojem „vizuelní jazyk“, tj. dovednost, kterou sice máme dánu od narození, ale v průběhu života se ji musíme naučit používat. Komunikační média dodávají informace, reklamu a zábavu formou komplexních seskupení obrazů a symbolů, a tak je často otázka mediální gramotnosti¹³ otázkou vizuelní komunikace. Sofistikované porozumění charakteru vizuelní komunikace je tudíž zásadní pro kritickou konzumaci médií. Zlepšování vizuelní gramotnosti zahrnuje cestu od naivního nakládání s obrázky, jako s jednoduchými záznamy reality, k poznání symbolické a metonymické kvality obrazů uvnitř systémů konvenční mediální reprezentace (Griffin, Schwarz 2002).

¹³ Některé zdroje např. Mitchell (2009), Schifrinová (2009) uvádějí pojem mediální gramotnost jako synonymum vizuelní gramotnosti.

Podle Řezníčkové (2010) nastal zlomový okamžik v předávání informací s objevem fotografického negativu. Od této doby se datuje tzv. vizuální nebo též obrazová epocha. Masivní zvrát v šíření informací včetně vizuálních prostředků pak přinesl nástup médií, televize, počítače a hlavně internetu. Vizuální gramotnost by se dala chápat jako jedna z klíčových kompetencí. Podle RVP si má žák vybírat pro sebe vhodné způsoby učení, vyhledávat a třídit informace z různých zdrojů, které potom bude využívat v procesu učení. Vizuální gramotnost je obsažena nejen v kompetenci k učení, ale můžeme ji identifikovat v rámci kompetencí komunikativních, kde se v RVP ZV (2005, s. 15) uvádí: „*Žák rozumí různým typům textů a záznamů obrazových materiálů, běžně využívá gest a jiných komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění.*“ Vizuální gramotnost lze podle Shifrinové (2009) chápat jako soubor dovedností, jež umožňují žákovi získávat, ale také analyzovat sdělení v různých formách.

Jedním ze společných cílů geografie a výtvarné výchovy by mělo být zvyšování vizuální gramotnosti, jako důležité mezipředmětové kompetence všech žáků.

5. Možnosti propojení geografie a výtvarné výchovy - náměty pro praxi

5.1. Syntéza učiva

Základním principem integrace je sjednocení učiva, které nám umožňuje lepší pochopení obsahu a patřičných souvislostí. Důležitý je pro učitele také snadný přístup k potřebným informacím z obou předmětů. Rozhodla jsem se proto v této kapitole čerpat inspiraci z dostupných učebnic geografie a výtvarné výchovy, schválených ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy¹⁴.

Pokud se budeme zamýšlet nad tím, kde najít průnik vzdělávacího obsahu geografie a výtvarné výchovy, může nám pomoci právě pohled do středoškolských učebnic, ale i samotný rámcový vzdělávací program. V RVP G je součástí učiva znalost vztahů s neevropskými kulturami, realizovaná prostřednictvím studia děl různých autorů, například Pabla Piccassa či Paula Gauguina, znaková podmíněnost chápání světa a znakové systémy jednotlivých druhů umění. Zde se nám hned nabízí možná integrace s regionálním zeměpisem, který od žáků také vyžaduje chápání podmíněnosti jevů a znaků v kontextu přírodních, politickoekonomických nebo sociálně kulturních podmínek. Řadu těchto informací se můžeme dozvědět právě studiem života a tvorby autorů působících v dané zemi nebo oblasti. Je pravdou, že každý autor do svého díla přidává trochu fantazie, ale základní prvky a zákonitosti v krajině jsou z uměleckých děl přesto patrné. Řada autorů, kteří se věnovali krajinomalbě, ať už v podobě realismu, impresionismu nebo secese, nám může nabídnout reálný pohled na krajinu, a to jak zahraniční, tak českou, a také nám mohou přiblížit zvyky a kulturu ve ztvárněné oblasti.

Jako názorný příklad jsem vybrala život a dílo Paula Gauguina, který se dá dobře aplikovat do výuky hned několika regionálních celků. Gauguin žil v letech 1848 - 1903 a patřil k vedoucím osobnostem postimpresionistického symbolismu (Mráz 2003). Podle Chateleta a kol. (1990) je typickým stylem pro tohoto umělce „cloisonismus“¹⁵, v jehož duchu tvořil hlavně ke konci života. Během svého života navštívil Gauguin mnoho míst po celém

¹⁴ Učebnice, které se používají na základních školách a jsou tedy dotované státem, musejí mít tak zvanou doložku MŠMT, schválení a zařazení do seznamu učebnic, která je platná šest let a po této době se musí obnovovat. Učebnice bez této doložky stát potažmo školám nehradí.

¹⁵ Cloisonismus je malířský styl typický silným zvýrazněním kontur a barevností, svou kompozicí prozrazuje vliv japonského umění a *barva se stává základním prvkem, bez přímé zobrazovací funkce* (Mráz 2003)

světě. Domovským městem mu byla bezpochyby Paříž, kam se vracel při svých nezdarech v cizině. V roce 1887 se vydává do Panamy, kde si vydělává peníze jako dělník při stavbě průplavu. Po neúspěšné cestě na Martinique se opět vrací do Paříže. Po druhé v životě se uchyluje do Pont-Avenu, tady definitivně přechází k novému stylu, označovanému jako „cloisonismus“, a barevná intenzita jeho obrazů se sama o sobě stává symbolem duchovního obsahu. V roce 1890 je uznán za vůdce symbolistické školy. Jeho další tvorba je ovlivněna pobytem v Polynésii, konkrétně na Tahiti, kam odchází v roce 1891. Po neúspěšné výstavě v Paříži se sem v roce 1895 znovu vrací (Vigué 2008). Zde se stává „domorodcem“ a věnuje se jejich portrétování. Podle Mráze (2003) ve svých tahitských obrazech ztělesňuje představu nesmírně bohaté divoké přírody, tropického slunce, jehož záře pohltí vše kolem. Kromě malování se věnuje také sochařství a během svého krátkého návratu do Paříže píše o Tahiti dokonce knihu. Jeho druhý pobyt na Tahiti provázejí finanční těžkosti a v roce 1903 končí Gauguin svůj život. Pro praxi ve výuce bude možné využít jak umělcův život, tak přímo některá z jeho děl. Gauguinovo působení v Panamě je možné zařadit do výuky regionální geografie Latinské Ameriky. Obecně jsou známé špatné podmínky, ve kterých zde dělníci pracovali, a dá se na nich demonstrovat vliv klimatu na rozšíření organismů a tropických nemocí. Jsem přesvědčena, že využití Gauguina jako skutečně žijící osobnosti, která se stavby zúčastnila, povede k lepšímu pochopení a upevnění informací o vlivu přírodních podmínek na člověka.

Rámeček č. 1: Využití osobnosti malíře

Téma: Panamský průplav

Cíle: Žák vysvětlí přínos stavby Panamského průplavu. Zhodnotí přírodní podmínky v dané oblasti a jejich vliv na přírodní prostředí. Specifikuje, kteří činitelé ovlivnili špatné pracovní podmínky na stavbě a zapříčinili vysokou úmrtnost dělníků. Seznámí se s životem Paula Gauguina a zhodnotí, zda se zkušenost ze stavby průplavu promítla do jeho díla.

Využití: Ve výuce regionální geografie jak na základní, tak střední škole se při tématu Latinské Ameriky hovoří i o Panamě a významu průplavu. Často je opomíjen fakt, že stavba nepřinesla pouze pozitiva, ale řada lidí při ní přišla o život. Nepřípravenost lidí na přírodní podmínky měla v tomto případě fatální následky. Zmínit se o těchto faktech při výuce považuji za důležitý, i když trochu odstrašující příklad. Paul Gauguin, jako skutečná světoznámá osobnost, nám nahlédnutím do svých životních zkušeností pomůže konkretizovat podmínky v uvedené oblasti a žáci, kteří si tak spojí látku s jeho osobní zkušeností, lépe proniknou do tématu a zapamatují si ho. Skupinové práce navíc rozvíjí žákovy komunikační

kompetence a kompetence k učení. Využitím zdánlivě negeografických informací, případně obrazů, se zdokonaluje v geografickém myšlení.

Metoda: Rozdělíme žáky do skupin po čtyřech a každému členovi skupiny přidělíme jeho vlastní roli. První dostane klimatickou mapu dané oblasti a na jejím základě se pokusí definovat podmínky, jaké zde v průběhu roku panují. Druhý člen skupiny obdrží text o životě Paula Gauguina, s jeho pomocí určí mezníky v Gauguinově životě např. Chateleta (1990), Vigué (2008). Třetí člen skupiny dostane jako zdroj informací fotografii ze stavby průplavu a čtvrtý pak text o průběhu a šíření malárie a žluté zimnice. Společně skupina definuje přírodní podmínky Panamy, s využitím počítače vyhledá obrazy Paula Gauguina z období před a po jeho zkušenosti ze stavby průplavu a pokusí se zjistit, jestli se tato zkušenost promítla i do jeho díla. Je také možné nechat skupinky odpovědět na sérii otázek, např.: Proč Paul Gauguin vydržel v Panamě tak krátce? Jaké podmínky působí příznivě na šíření malárie, proč? Atd.

Při výuce geografie můžeme kromě životopisů slavných malířů využít i mnohé obrazy autorů domácích i zahraničních. Kromě obrazů již zmiňovaného Paula Gauguina, zajímavých například pro výuky přírodních krajin, můžeme žákům dobře nastínit atmosféru španělských býčích zápasů prostřednictvím impresionistických obrazů Pabla Piassa, nebo nahlédnout do typické české krajiny očima umělce Jana Zrzavého. Využití těchto děl není jen pouhou ilustrací probírané látky. Obrazy samy o sobě mohou poskytnout žákům informace o dané lokalitě a často lépe než učitel vykreslit duši krajiny. Na rozdíl od fotografií obsahují obrazy více emocí, které autor při jejich tvorbě prožíval a zachytil na plátně, a umožní tak dětem získat pocit osobnějšího kontaktu s daným místem, pomohou jim lépe se vcítit do prostoru a zafixovat si získané informace v paměti.

Obrázek č. 1: Tahitské ženy pod palmami, Tahiti – Paul Gauguin



Zdroj: <http://www.paintinghere.com/UploadPic/PaulGauguin/big/TahitianWomenunderthePalms.jpg>, http://www.myartprints.cz/kunst/paul_gauguin/xir194742.jpg

Rámeček č. 2: Obraz zdrojem informace I

Téma: Obraz jako informační médium

Cíle: Žák popíše španělské kulturní tradice, argumentuje pro i proti zachování tradice býčích zápasů. Interpretuje informace zachycené na obraze Pabla Picassa, Corrida. Popíše emoce, které v něm obraz vyvolává a zhodnotí, čím je to způsobeno. Diskutuje, zda má autor k tradici kladný nebo záporný vztah a proč si to myslí.

Využití: Práci s obrazem Corrida od Picassa můžeme zařadit do výuky regionálního zeměpisu Španělska, zároveň se touto aktivitou dotýkáme průřezového tématu environmentální výchova. Téma ochrany zvířat a jejich práv je stále často diskutováno a touto činností ho může zařadit do výuky novým neotřelým způsobem. Nebudeme žákům vnučovat žádné názory, ale necháme je, aby si na základě vlastní zkušenosti a pocitů při práci s obrazem vytvořili svoje vlastní.

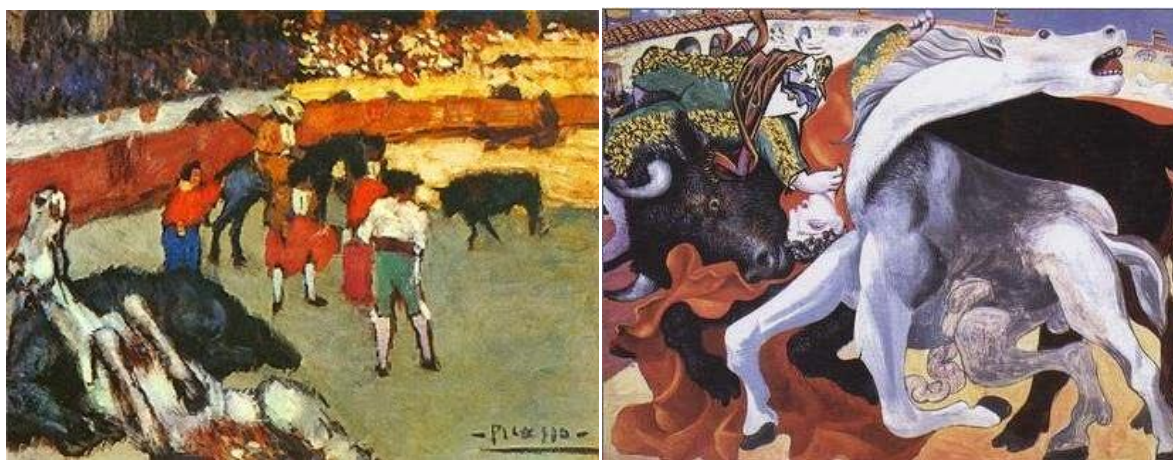
Metoda: Na začátku této aktivity promítneme žákům na plátno Picassův obraz Corrida z předimpresionistického období (vhodné pro mladší žáky), nebo pozdější impresionistické dílo. Můžeme také žákům pro srovnání ukázat oba, případně vyhledat i další plátna na toto téma, kterých Picasso namaloval poměrně velké množství. Úkolem žáků bude popsat obraz a snažit se vyčíst z něj co největší množství informací. Mladším žákům

nebo žákům, kteří na práci s obrazovým materiálem v geografii nejsou zvyklí, můžeme pomoci jednoduchými otázkami, např. kolik postav se na obraze nachází a co představují, jaké místo obraz znázorňuje atd. Vždy je vhodné, aby žák vysvětlil, jak k odpovědi dospěl, což pomůže v orientaci i slabším žákům. Zejména impresionistická díla nutí žáky zapojit představivost, jelikož pracují se symbolikou a hodně se v nich odrážejí autorovy emoce.

Poté, co si obraz takto rozebereme, dostanou žáci za úkol vymyslet název pro vybrané dílo a určit, o jaký malířský styl se jedná. Než se pustíme do dalšího geografického rozboru díla, diskutujeme s žáky o tom, jaké pocity v nich obraz vyvolává. „Snažil se autor v divákovi vzbudit kladné nebo naopak negativní emoce? Může tuto skutečnost ovlivnit autorův postoj k býčím zápasům? Jaký asi je?“ Když takto pracujeme s pocity žáků, je nutné udržet ve třídě klidnou a přátelskou atmosféru. Děti sdělují své pocity, nic není špatně, a je důležité, aby to žáci pochopili a nebáli se vyjádřit svůj názor. Velice negativně může působit, když se ostatní děti začnou řečníkovi smát, Je proto třeba, aby učitel měl situaci ve třídě pevně pod kontrolou. Po takovémto výtvarně geografickém rozboru díla žákům vyložíme historii corridy ve Španělsku, zmíníme se o snahách ostatních států, zejména jejich ekologických organizací, prosadit zákaz býčích zápasů. Závěrem děti metodou brainstormingu vytvoří seznam argumentů pro a proti zachování této tradice. Společně pak o problému diskutují.

Pokud máme možnost využívat k výuce výtvarné výchovy počítače, může být vyučovací hodina pro žáky přitažlivější. Žáci na internetu vyhledají i jiná výtvarná díla s touto tematikou a dozvědí se tak více o španělských malířích. Mohou na základě porovnávání různých obrazů určovat malířské techniky a styly a lépe si uvědomit zásadní rozdíly, které mezi nimi jsou.

Obrázek č. 2: Corrida - Pablo Picasso 1901 a 1933



Zdroj:<http://communitas.princeton.edu/blogs/wri152-3/nbisaria/scene-de-corrída.jpg>,
http://allforthegreatergood.com/Pablo_Picasso--Corrida.jpg

5.2. Využití obrazů při studiu krajiny

Obrazy nám slouží nejen jako zdroj poznání toho, jak lidé v minulosti žili nebo jaké měli zvyky. Informace, které obrazy obsahují, nemusejí být pouze statické záznamy platné skutečnosti. Z děl některých autorů máme možnost dozvědět se o tom, jak se krajina v průběhu času měnila (Vočadlová 2009). Výtvarné umění se vedle estetické funkce stává nositelem cenných vědeckých informací. Obrazy z dob minulých jsou často jediným dokladem toho, jak tehdejší krajina vypadala, jací živočichové a rostliny se v ní vyskytovali. Doplněné o další vědecké nálezy a teorie se stávají nezastupitelným zdrojem informací.

Krajinomalbu v pravém slova smyslu datujeme někdy do období renesance a znovu se k ní vracíme v 17. století. Barokní umělci pracovali společně s kartografy na propojení krajinomalby s mapou. Vzniklé obrazy používaly mapovou vzdušnou perspektivu a byly velmi realistické. Jedním ze zajímavých propojení mapy s krajinou je obraz španělského malíře El Greca, Pohled na Toledo (1610-1614), Vočadlová 2009.

Obrázek č. 3: Pohled na Toledo od El Greca (vlevo), pro srovnání fotografie Toleda pořízená ze stejného místa (vpravo).



Zdroj: Vočadlová 2009, foto dostupné z:

<http://picasaweb.google.com/jaemoon007/Spain#5215880809188984050>.

V období klasicismu se krajinomalba inspiruje hlavně v antice a nová díla vznikají po vzoru starých mistrů. Malíři ovlivnění tímto proudem v umění se orientují na staré řecké památky (Chataleta a kol. 1990). Krajinomalba byla zejména doménou holandských mistrů. Jejich díla mohou svým realistickým provedením sloužit jako náhrada fotografií, které v této době ještě neexistovaly. Vlivem zásahů člověka do krajiny lze však dnes identifikovat pouze zlomek pláten. Zcela jiné pojetí krajiny nalezneme u Angličanů, kteří obdivovali zejména

divokou přírodu. Jako motiv obrazů se začaly objevovat divočina a hory, dříve chápané spíše jako něco ohyzdného a nebezpečného, podle Vočadlové (2009).

Krajina poutala i české umělce, a to po celá dvě století. Na počátku se do krajinomaleb promítaly dobové ideály, podněty z evropského umění i osobní zaměření tvůrců. První díla z období klasicismu dokonce vůbec nevznikala v přírodě, ale v ateliérech ve formě ztvárněných představ o ideální krajině, inspirované zejména antikou. Tato éra v českém umění netrvala dlouho. Výrazných změn zaznamenala krajinomalba po roce 1806, kdy byla při pražské Akademii založena krajinářská škola. Definitivní podobu krajinářské tvorby vtiskl Antonín Mánes v průběhu svého působení ve vedení školy (Stehlíková 1984). Malíři se začali zajímat o historická místa naší vlasti a později po vzoru anglické umělecké školy o nedotčenou krásu divoké přírody a hor. Inspiraci nacházeli umělci také u holandských mistrů 17. století. Na rozdíl od dřívější praxe začali umělci tvořit přímo v terénu. Romantici pojímali obraz krajiny jako obraz duše, milovali přírodu v její nezkrotné divokosti, zachvácenou bouřlivými živly (Mráz 1997).

Na přelomu 19. a 20. století vznikala z historicko-uměleckého ale i geografického hlediska nenahraditelná krajinářská díla. V období před druhou světovou válkou ustupoval realistický obsah díla rozvoji barevných kvalit obrazů, reálné krajiny byly obohacovány o imaginativní prvky a symboly. Po vpádu technické civilizace se někteří autoři odvrátili od klasických scenerií do prostředí městské krajiny a strojů. Až v 50. a 60. letech minulého století se znovu objevil proud umělců, kteří se navraceli k přírodě. Možná proto, že si začali uvědomovat, jak je ohrožena a co pro člověka znamená. Soustředili se na přírodní detail, na smysl přírodního řádu a mechanismy, které formovaly tvary zemské kůry. Na konci 20. století umělci nezavírali oči ani před zdevastovanou krajinou, například skládkami nebo opuštěnými důlními stroji. Na změnách vztahu umělců ke krajině se promítala doba, její ideály a krajinomalba tyto vztahy odrážela (Stehlíková 1984). Pro potřebu výuky, jak jsem již zmiňovala, jsou důležitá především díla z přelomu století a z období 50. až 60. let pro jejich realistické pojetí. Jako příklad jsem vybrala dílo Antonína Slavička z přelomu 19. a 20. století, který se proslavil zejména plátnem *U nás v Kameničkách*, ale namaloval také řadu pražských scenerií, například *Pohled z Letné* z roku 1908, a dále obraz *Lva Šimáka, Údolí Vltavy*, z roku 1953. Tato olejomalba zobrazuje tok Vltavy u Podbaby před tím, než zde rozrůstající se Praha pohltila nedotčenou krajinu. Autor navazuje na starší krajinářskou tradici a svá díla tvoří s příznačně jasným pohledem na skutečnost, kterým odhaluje krásu nehledaných a často banálních motivů.

Rámeček č. 3: Obraz zdrojem informace II

Téma: Využití obrazu jako zdroje informací při studiu vývoje sídelní struktury

Cíle: Žák vysvětlí změnu a vývoj sídelní struktury na příkladu Prahy. Porovná funkce okrajových oblastí Prahy na počátku 20. století a dnes. Žák využívá obrazy jako zdroje informací.

Využití: Podle Chromého (2011) je vnímání krajiny ryze subjektivní. Odráží se v něm hodnoty zprostředkované školou, rodinou a v dnešní době hlavně médií. Krajinu, kterou člověk nenavštívil, si představuje velice těžko, a právě ona individualita každého člověka může vést k představě mylné.

Využití obrazu jako zdroje informací o změnách v krajině umožní žákům prohlédnout si, jak vypadala krajina dávno před tím, než vznikla fotografie a film, a naučit se ze subjektivních obrazových materiálů vyčíst použitelná fakta v nich obsažená. Posoudit změny v krajině je možné buď porovnáním obrazů s aktuálními fotografiemi, nebo v případě možnosti navštívit přímo místo, kde umělec své dílo vytvářel. Díla dvou českých malířů minulého a předminulého století, Antonína Slavička a Lva Šimáka, umožní žákům samostatně posoudit změny ve využití krajiny v okolí hlavního města i rozvoj sídla jako takového. Zároveň by tato metoda posuzování změn v krajině mohla vést k popularizaci výtvarného umění u žáků. Pokud pochopí, že výtvarná díla mají i jiný než estetický význam, nebudou už na ně pohlížet jen jako na zastaralé „malůvky“, ale budou si je prohlížet se zájmem a porozuměním a naučí se číst informace, které jim taková díla nabízejí.

Metoda 1: Žáci dostanou reprodukci Slavičkova díla Praha z Letné a fotografie stejných míst ze současnosti. Jejich úkolem bude popsat, jaké změny prodělala tvář Prahy za uplynulých sto dvacet let, jaké funkce plnily jednotlivé části města dříve a jaké funkce mají nyní. Pokud chceme, aby žáci prožili tuto změnu osobně, můžeme se s nimi vypravit přímo na Letnou. Místo porovnávání s fotografiemi pak mohou žáci srovnávat výjev z obrazu se skutečným pohledem na centrum města. Uvidí, jaké nové dominanty se tyčí nad Prahou, jaký je jejich účel, a rozhodnou, který pohled se jim zdá hezčí.

Pro pochopení toho, jak může osobní rozpoložení a životní zkušenost autora ovlivnit diváka a přesto mu podat i objektivní informace, je vhodné nechat žáky ztvárnit vlastní pohled na Prahu z Letné. Obrázky si pak mohou porovnávat a diskutovat o tom, která část pražského panoramatu jim připadá nejzajímavější, jak na ně působí a proč.

Obrázek č. 4: Praha z Letné – Antonín Slavíček



Zdroj: Chromý 2011

Obrázek č. 5: Fotografie Prahy z Letné



Zdroj: Petra Horáková 2011

Metoda 2: Podobná práce s obrazem, ale tentokrát více zaměřená na krajinu jako takovou, je práce s obrazem Lva Šimáka, Údolí Vltavy, z poloviny minulého století. Srovnání této olejomalby se skutečností, případně fotografiemi ze současnosti, umožní žákům lépe pochopit, jak je člověk schopen změnit krajinu, kterou intenzivně využívá. V tomto případě se jedná o oblast, která byla v padesátých letech minulého století pražským zázemím a v průběhu následujících let byla pohlcena Prahou a přetvořena k účelům vodohospodářským, průmyslovým, ale i obytným. Žáci budou mít možnost prostřednictvím vhodného řetězení myšlenek při práci s obrazem a fotografiemi pochopit, jak ovlivňuje člověk krajinu, jak lidská sídla mění její ráz. Mohou posoudit, jaké zásahy do krajiny jsou ohleduplné k původní přírodě a které ji zcela mění a přetvářejí. Stejně jako u práce s předchozím obrazem se žáci naučí pracovat s informacemi a symboly obsaženými v uměleckých dílech.

Obrázek č. 6 a, b: Údolí Vltavy - Lev Šimák, vpravo stará topografická mapa stejného území



Zdroj: Stehlíková 1984, www.mapy.cz

Lepší variantou je zajít s žáky na místo osobně, ale na každý má tyto možnosti. V případě, že pracujeme s aktuálním snímkem oblasti, je vhodné dát žákům k dispozici nejen celkový pohled, ale i detailní záběry místa, aby žáci mohli pracovat co nejpřesněji.

Obrázek č. 7: Fotografie údolí Vltavy z Baby, detaily stejné oblasti



Zdroj: Petra Horáková 2011

Podle Vočadlové (2009) nám některá výtvarná díla či artefakty také mohou pomoci porozumět například klimatickým změnám. Zajímavým fenoménem je zobrazování lidských

dlaní na skalních stěnách. I z tak jednoduchého díla oko vědce přečte mnohé zajímavé informace. Například to, že v době před tisíci lety, kdy otisky vznikaly, byli příslušníci kmene většinou praváci, nebo že odlehlost jednotlivých kmenů vedla k výběru homogamních partnerů, což mělo za následek genetické vady, jako například polydaktylii (Spilková 2010). Využijeme-li prehistorické skalní malby jako nejstarší dochované obrazy, můžeme se přesunout do krajiny starší o tisíce let.

Nejlépe dochované výjevy nalezneme v aridních oblastech Afriky, Asie, Ameriky i Austrálie. Fresky v jeskyních pohoří Tassili v Alžírsku jsou jedněmi z nejlépe zachovaných. V období před 4 - 6 tisíci lety, kdy tato díla vznikala, dosahovaly srážky v oblasti Sahary takových hodnot, že se zde mohla vyvinout savana a rozlehlé pozemky byly využívány dokonce k zemědělství. I na některých místech v Evropě najdeme skalní malby znázorňující živočichy dnes již vyhynulé. Na základě vyobrazení živočichů, rostlin či typických úkonů ze života pravěkých lidí můžeme zpětně zrekonstruovat, jaké bylo rozložení klimatických pásů na Zemi a jaké poměry zde panovaly v průběhu jednotlivých historických období. Z pohledu výtvarné výchovy je podle Uhlíře (2002) zajímavé současné znázornění zvířat s mimořádným smyslem pro realitu až naturalismus a zároveň redukce formy až do podoby abstraktního geometrického ztvárnění.

Rámeček č. 4: Obraz zdrojem informace III

Téma: Klimatické změny v průběhu čtvrtohor

Cíle: Žák vysvětlí změny klimatu v průběhu poslední geologické éry vývoje Země, charakterizuje podnební pásma a přírodní oblasti Země z hlediska ročních změn teplot a srážek. Vysvětlí, které druhy organismů jsou typické pro jednotlivá přírodní prostředí a proč.

Využití: Při výuce geografie se setkáme s tématem změny klimatu a jeho vlivu na přírodní prostředí poměrně často, a to jak na základní škole, tak na gymnáziu. Jedná se o látku, se kterou se žáci budou setkávat v průběhu celého studia, a je proto důležité, aby pochopili její principy a zákonitosti. Nemusí u každého státu při regionální geografii memorovat, jaké klimatické podmínky zde panují, když je to zcela snadno odvoditelné z polohy území a ze znalosti klimatických pásů, podmíněnosti přírodních oblastí a jejich rozložení na Zemi. Využití pravěkých jeskynních maleb při výuce o změnách klimatu na Zemi je pro žáky přínosné v mnoha ohledech. Tato práce umožní žákům, aby sami odvodili případné změny a z těchto informací vyvodili závěry, což samo o sobě vede k lepšímu pochopení a zapamatování látky. Co žák sám vymyslí, si zapamatuje lépe, než to, co jen pasivně přijímá od učitele.

Metoda: Před samotnou prací s nástěnnými malbami je potřeba, aby se žáci lépe orientovali v zjednodušených kresbách pravěkých umělců a dovedli vyčíst, o jaké druhy živočichů se jedná, případně jaké lidské aktivity znázorňují. K tomu nám pomůže vyzkoušet si malířské techniky, které pravěcí umělci používali. Každý žák si vybere z obrázků a fotografií zvíře, které ho zaujme, nebo si přinese vlastní obrázek z domova. Ten si nalepí na pravou stranu papíru a pokusí se ho vedle co nejvěrněji překreslit. Potom začne obrázek překreslovat znovu, ale pokusí se ho zjednodušit tak, aby zůstaly zachovány základní rysy, podle kterých živočicha poznáme. V posledním fázi obrázek co nejvíce schematizuje, aby připomínal spíše geometrické tvary, ale přesto byly zachovány poznávací znaky jednotlivých zvířat, podle Uhlíře (2002).

Další aktivitu začneme tím, že žáky seznámíme s klimatickými podmínkami severní Afriky a přírodními krajinami, které vznikají právě v závislosti na podnebí. Poté jim do dvojic rozdáme obrázky nástěnných maleb, nalezených v pohoří Tassili v Alžírsku. Na základě výjevů z jeskynních fresek žáci určí, jaké přírodní krajiny se zde pravděpodobně nacházely v období před 4 až 6 tisíci lety, kdy obrazy vznikly. Potom porovnájí dnešní vzhled krajiny s dřívějším a posoudí, jak k takovým změnám mohlo dojít a co je provázelo.

Obrázek č. 8 a, b, c: Jeskynní malby nalezené v pohoří Tassili v severní Africe



Zdroj: <http://www.ancientcircle.net/rockart/page8.htm>, <http://www.superstock.com/stock-photos-images/1566-0168797>, <http://aktualne.centrum.cz/zahranici/fotogalerie/2008/01/31/saharske-umeni-ponicili-vojaci/foto/122249/>

5.3. Land art

Podle Rice a kol. (1972) jsou jen dvě cesty, jak pohlížet na přírodu: očima přírodovědce nebo očima umělce. „Vstupuje-li žák do krajiny s uměleckým zájmem a nikoliv s vědeckým odstupem, blíží se vstupní, motivační fáze učení více přirozenému procesu vsřebávání nových poznatků, než když začne rovnou kritickým zkoumáním předmětu svého zájmu.“ (Trojanová 2009, s. 20). Touha po návratu do přirozeného prostředí, do skutečného prostoru krajiny místo práce v ateliéru či výstavy v galerii, se objevila v umění počátkem 60. let minulého století v Americe a dala vzniknout novému uměleckému směru označovanému jako land art, v češtině někdy překládán jako „zemní umění“ (Zhoř 1992). Umělec prostřednictvím land artu zanechává v krajině stopy a do jisté míry ji přetváří. Sama příroda potom umělcův záměr dotváří. Vlastní provedení bývá často „společenskou“ událostí a výstup land artových aktivit je zachycován na fotografie či natáčen. Tento materiál pak společně s přírodninami z místa vzniku díla mohou být vystaveny v galeriích a umělec tak umožní i městskému divákovi, aby se akce zúčastnil (Fulková a kol. 1997).

Obrázek č. 9 a, b: Surrounded Islands - Christo and Jeanne-Claude (a-náčrt, b-realizace)



Zdroj: <http://www.christojeanneclaude.net/si.shtml>

V současné době, kdy si člověk uvědomuje závažnost problémů životního prostředí, je důležité se chovat k přírodě šetrně. Land art se proto transformuje do podoby, podle Fulkové a kol. (1997) nazývané eko art, kdy jsou k realizaci díla, s důrazem na ohleduplnost k přírodnímu prostředí, používány výhradně materiály nasbírané v daném místě. Již předem se počítá s tím, že povětrnostní vlivy časem dílo z přírody vymažou.

Obrázek č. 10: Eko art, Karoo crossing - Richrd Long (2004)



Zdroj: <http://www.richardlong.org/sculptures/karoo.html>

Podle Trojanové (2009) se dnes dají za land artová díla považovat také prvky krajinářské architektury nebo prosté výtvarné hry v krajině, které je možné jednoduše začlenit do výuky. Land art je vhodná metoda, která může sloužit jako integrační prvek mezi praktickými a teoretickými předměty, jako jsou geografie a výtvarná výchova. Tvorba v krajině prohlubuje zábavnou formou teoretické znalosti o krajině, zároveň vyvolává u žáků vhodnou aktivaci soustředění založené na smyslových vjemych a vede k lepšímu uchování vědomostí v paměti. Na rozdíl od klasických didaktických her, kde je většinou pro motivaci využito soutěživosti žáků, land artové aktivity vedou spíše k učení a zlepšování spolupráce metodou, která je při běžné výuce ve třídě jen obtížně proveditelná. Zároveň mohou žáci rozvíjet samostatnost a originalitu, schopnost interpretace vlastních pocitů a postřehů.

Prostřednictvím zařazení land artu do výuky nejen pracujeme s tříděním a obohacováním vědomostí, ale také rozvíjíme řadu klíčových kompetencí. Tím pomáháme dotvářet osobnost žáků a jejich postoje vůči krajině i ostatním členům skupiny. Základní kompetencí žáků je kompetence k učení. Využití land artu ve výuce upevňuje žákovy dovednosti, týkající se tvořivého zpracovávání informací, k jejich dalšímu využití ke studiu. Stejně tak naplňujeme kompetence k řešení problému a komunikativní kompetence. Při práci ve skupině zlepšuje tato varianta integrované výuky kompetence sociální a personální. Pokud pojmem aktivity v krajině jako eko art, může jejich prostřednictvím žák rozšiřovat své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot a podílet se na jejich vytváření, případně ochraně (RVP G). Tyto dovednosti řadíme mezi kompetence občanské. Z toho je zřejmé, že

land art je skutečně velice komplexní technika, která rozšiřuje jak vědomosti, tak dovednosti a kompetence žáků.

Podle Trojanové (2009) může „zemní umění“ motivovat i méně výtvarně nadané žáky, protože není primárně založeno na zručnosti, ale vyžaduje především vnímavost, nápaditost a často při tvorbě složitějších instalací i značnou dávku trpělivosti. Typů a možných využití land artu je velice mnoho a celá řada umělců již některé z nich vyzkoušela. Skuteční umělci se podle Zhoře (1992) „musí vypořádat s vnitřním hlasem, který je obviňuje z nepůvodnosti“. Většina se však shoduje na faktu, že v „zemním umění“ nezáleží ani tak na výsledném stavu, jako na autentickém prožitku a pocitech při realizaci takového díla (Vondrová 2005).

Pokud toto umění využijeme ve výuce, nemusíme vymýšlet stále nové techniky a nápady, ale i prostou realizací již v minulosti použitých námětů se můžeme dobrat k novému výsledku. Protože do práce vkládá každý žák něco ze sebe, své osobní zkušenosti, je pravděpodobné, že ani stejné zadání u dvou skupin žáků nebude mít totožný výsledek. Žáci prostřednictvím land artu dostanou šanci pochopit, jaké prvky v krajině považují lidé za důležité, což lze porovnat s prvky mentálních map¹⁶ (Trojanová 2009).

Metody zemního umění lze využít i při aplikaci modelu učení E-U-R¹⁷, a to jak pro fázi evokační, kdy se žák seznámí s určitými jevy v krajině a vytvoří si představu vztahů mezi nimi, tak pro fázi následné reflexe poznatků, v rámci které můžeme vytvořit díla inspirovaná například geologickou minulostí oblasti (Trojanová 2009).

Rámeček č. 5: Land art I

Téma: Vrstevnice

Cíle: Žák vlastními slovy vysvětlí pojem vrstevnice, ukáže ji v krajině, pracuje s vrstevnicemi v mapě. Žák naslouchá ostatním členům skupiny, diskutuje s nimi o nápadech či námětech využitelných v praxi.

Využití: Výuka kartografie je podle RVP potažmo ŠVP vyučována již v šestých třídách základních škol nebo primách víceletých gymnázií. Na vyšším stupni vzdělávání se zařazuje v kvintách gymnázií, na středních školách se neučí vůbec. To znamená, že většina dětí si základní dovednosti práce s mapou musí osvojit už v poměrně raném věku.

¹⁶ Mentální mapa je grafické znázornění myšlenek, nápadů nebo cílů, využívající metody řetězení myšlenek. Umožní nám názorně postihnout, co se nám honí v hlavě (Buzana 2007).

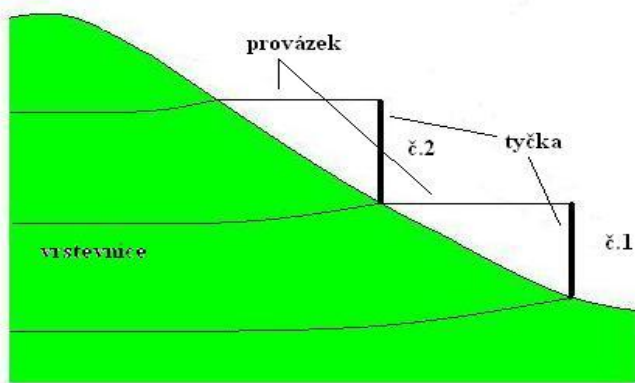
¹⁷ E-U-R, evokace, uvědomění, reflexe je učební model založený na práci s osobní zkušeností nebo představou žáka o dané problematice, kterou rozpracujeme, pokud je správná, nebo žáka ke správnému pochopení navedeme, ale klíčem této metody je, že žák nakonec přijde na řešení sám, což mu pomůže k lepšímu zapamatování a zároveň rozvíjení geografického myšlení, pokud metodu použijeme při výuce zeměpisu.

Pochopení průběhu linií na mapách a jejich převedení do skutečnosti vyžaduje značnou míru abstraktního myšlení a prostorové představivosti, která dětem v šestých třídách často chybí. Práce s turistickou mapou by měla přitom patřit k základním dovednostem, protože v dalším životě se s ní s největší pravděpodobností budou setkávat. Zařazení této land artové aktivity do výuky umožní i žákům s omezenou prostorovou představivostí či lehkými mozkovými dysfunkcemi pochopit systém a smysl využití hypsometrie na mapách. Žáci si na základě propojení vrstevnic v mapě s reálnými liniemi v krajině dokážou představit konkrétní tvary terénu, které mapa touto výškopisnou metodou zachycuje. Vytvoříme vlastně model vrstevnice, který žákovi pomůže lépe pochopit probíranou látku. Podle Hunterové (1999) je model velice dobrým druhem příkladu a žák si ho může přímo spojit s určitou látkou bez dřívějších znalostí nebo zkušeností s daným tématem. Samotné vytváření modelu je také přínosem v procesu učení. Je-li pravda, že obrázek vydá za tisíc slov, za kolik slov vydá model? Model působí daleko lépe než slova či obrázky, zvláště pokud si žák může práci s ním vyzkoušet sám (Petty 1996).

Metody: Základem pro úspěšné vytvoření land artového díla, které dokáže naplnit všechny stanovené cíle, je vybrat vhodné území s dostatečnou relativní výškovou členitostí. Průběh vrstevnice v krajině můžeme zvýraznit například vysetím rostlin nebo travin s kontrastní barvou listů či květů vůči okolním rostlinám, podle Fulkové a kol. (1997), podél linií. Tato metoda je samozřejmě vhodná pouze v krajině s lučním společenstvím. Pokud bude porost kopce tvořen lesem, je možné ke znázornění vrstevnic využít například šišky nebo vytvořit pruh ze spadaného listí.

Žáky rozdělíme do větších skupin. Každá skupina obdrží mapu vybraného území, aby si mohli dopředu, na základě předchozího výkladu, vytvořit vlastní představu o členitosti terénu. Dále si určíme, po jakých rozestupech budeme vrstevnice vyznačovat. K tomuto účelu připravíme tyč o požadované délce, na kterou navážeme dostatečně dlouhý provaz. Samozřejmě hodně záleží na terénu, ale ideální je dělat rozestupy po dvou výškových metrech. Poté, co žáci vyznačí v krajině první linii, přiloží k ní svisle tyčku a s pomocí provazu vyznačí místo, kterým bude procházet následující vrstevnice. Je lepší provést toho měření na několika místech, aby byl výsledek co nejpřesnější, a akci opakovat alespoň třikrát pro dostatečnou názornost výsledného díla.

Nákres č. 1: Postup při tvorbě land artu – vrstevnice



Začneme od paty kopce, vytvoříme první vrstevnici a přiložíme tyčku s provázkem č. 1, podle nákresu pokračujeme s vyznačováním

Zdroj: Petra Horáková 2011

Kromě vyznačování různých linií a tvarů a instalace objektů v krajině, které slouží jako modely pro výuku geografie, je vhodné využít „zemní umění“ také k tomu, aby si žáci uvědomili již existující dominanty v krajině, vytříbili si pohled na krajinu jako odraz geomorfologických pochodů v minulosti a naučili se chápat vztahy mezi jednotlivými prvky v krajině. Zároveň se naučí vidět krajinu jako umělecké dílo přírody, které poskytuje množství námětů pro výtvarnou praxi. V krajině nalezneme i velice bizarní prvky, které působí, jako by tam vůbec nepatřily, a přitom se na jejich vzniku nepodílela lidská ruka, ale pouze sama příroda. Pro studenty může být zajímavé doplnit taková přírodní díla a dozvědět se také něco víc o jejich vzniku. Podle Trojanové (2009) land art poslouží jako dobrá forma výuky všude tam, kde je třeba obrátit pozornost k určitému přírodnímu jevu, k estetickým projevům samotné přírody nebo zcela prostému hledání vlastní sounáležitosti s krajinou.

Rámeček č. 6: Land art II

Téma: Krajina v obraze, obraz v krajině

Cíle: Žák si uvědomí možnosti různého nahlížení na krajinu, orientuje se v krajině s využitím krajinných dominant. Vlastními slovy objasní vznik některých geomorfologických celků, případně tvarů v krajině.

Využití: Při výuce erozní činnosti jednotlivými činiteli se zpravidla využívají pro lepší představu fotografie tvarů takto vzniklých. Žák si ale často nedokáže představit mechanismy, které jejich vznik způsobily. Pokud zahrneme tyto útvary do land artového díla a doplníme je instalacemi, které budou připomínat, jak vypadala krajina v době jejich vzniku, žáci si tím

jednak vytvoří konkrétní představu, a jednak si uvědomí, že i sama krajina prochází určitým vývojem a její podoba se v průběhu času mění.

Metoda 1: Využijeme poměrně jednoduchou land artovou aktivitu, která seznámí žáky s jednotlivými dominantami v krajině a různými pohledy, které mohou pozorovatelé mít. Budeme potřebovat podle počtu žáků několik starých obrazových rámu a fotoaparátů, žáci si je mohou i vystřídat. Úkolem každého jednotlivce bude „uzavřít“ do rámu kousek krajiny, která ho něčím zaujala, nebo mu přijde pro celek důležitá - krajinná dominanta. Nejprve se žáci v tichosti vydají prozkoumat terén, nechají na sebe působit atmosféru místa (Rice a kol. 1972). Potom jim dáme rámy a necháme je najít svůj obraz. Když takový přírodní obraz žáci najdou, i s rámem ho zvěční pomocí fotoaparátu.

Když aktivitu dokončí všichni žáci, můžeme do krajiny některé rámy instalovat napevno, a umožnit tak pohled na obraz krajiny i náhodným kolemjdoucím. Závěr práce provedeme ve škole, kde si vzájemně prohlédneme všechny obrazy, společně s žáky vyhodnotíme, které motivy se objevovaly nejčastěji, a navodíme atmosféru pro diskusi nad tématem krajinných dominant. Jak chápeme toto slovní spojení. Co musí splňovat krajinný prvek, abychom ho mohli označit za dominantu. Čím poutají prvky v krajině přirozené soustředění lidské pozornosti (Trojanová 2009, Zhoř 1992).

Metoda 2: Druhá metoda vyžaduje pečlivý výběr vhodné lokality bohaté na erozní tvary. Příkladem z okolí Prahy je oblast Kokořínska, Karlštejsko nebo o něco vzdálenější Český ráj. S ohledem na mechanismy vzniku tvarů budeme vybírat materiál pro vznik land artu. Postupovat můžeme dvojím způsobem, buď aktivitu předem vymyslíme a necháme ji žáky realizovat, což je praktičtější z hlediska času a můžeme tak pracovat i s mladšími dětmi na základní škole, nebo žákům předložíme pouze nafocené útvary a necháme je aktivitu vymyslet i zrealizovat. Tato verze bude sice náročnější na časovou dotaci, ale o to efektivnější pro žákovu pochopení látky a upevnění vědomostí o mechanismech eroze a vzniku erozních tvarů. Zároveň v průběhu realizace, při vymýšlení ve třídě i při práci ve skupinách, budou žáci rozvíjet celou řadu klíčových kompetencí.

Pro představu uvedu možnost práce s tvarem vzniklým větrným a chemickým zvětráváním, voštinami. Podle Mikuláše (2009) předchází vzniku voštin mechanické rozrušování pískovce větrnou erozí, kdy částice unášené větrem obrušují pískovcové stěny a vytvářejí jamky, které poté podléhají chemickému zvětrávání a zvětšují se.

K tvorbě land artu budeme potřebovat větší množství papírových koleček různých barev z děrovačky a dvojce tvrdé desky. Papírky budou demonstrovat částice unášené větrem,

keré budeme z ruky pohybem tvrdé desky nebo ústy, podle situace a konkrétní lokality, foukat proti skalní stěně a pozorovat, jak do ní narážejí. Celou aktivitu si nafotíme z různých úhlů a necháme každého žáka, aby si vyzkoušel, jaké to je být „erozním činitelem“ na vlastní kůži. Máme-li k dispozici tvary vzniklé erozní činností vody, jednoduše vytvoříme efektivní land art s využitím potravinářského barviva, kterým obarvíme vodu v kanystrech. Konvičkami na zalévání rostlin budeme zkrápět útvar tímto umělým barevným deštěm a sledovat, kudy si voda razí cestu, než se vsákne do země. Můžeme si i pohrát s mícháním barev a použít kámen jako metaforu malířské palety.

5.4. Využití fotografie

Fotografie jako složka výtvarného umění k nám promlouvá ze všech možných médií a pro studium zeměpisu je velice důležité naučit se z ní vyčíst dostupné informace. Podle Řezníčkové a Boháčka (2010) žáci používají fotografie spíš jako doplněk nebo názorný příklad, ale nikoliv jako zdroj informací. Řezníčková, Boháček (2010) uvádí ve své práci, že žáci dokonce nepovažují fotografie za relevantní zdroj informací. Vizualní prostředky v podobě fotografií jsou naopak srovnatelným, v řadě případů relevantnějším, zdrojem informací než souvislý text.

Informace obsažené ve fotografiích jsou předkládány všechny najednou, což může působit „čtenáři“ problémy. Ten totiž čte, respektive vidí pouze ty informace, které umí zpracovat na základě své specializace (Řezníčková, Boháček 2010). Fotografie nám poskytují srovnatelné informace jako obrazy, ale přece jen s větší mírou objektivitu. Halocha (2008) ve svém článku upozorňuje na fakt, že fotografie znázorňuje pouze malou část pohledu na svět a často může být výjev „vytržený z kontextu“. I na to je třeba žáky připravit a naučit je vidět i za pozadí fotografie a vytvářet si širší souvislosti. Při činnostech s fotografiemi je vhodné pracovat alespoň zpočátku ve skupinách. Žáci se seznámí s rozdílnými pohledy, které má na informace obsažené ve fotografii každý z nich, a dovedou potom na obsah fotografie nahlížet kritičtěji. Na začátek práce s fotografiemi začleníme aktivity, které zlepší dovednosti žáků uvažovat v souvislostech.

Rámeček č. 7: Fotografie zdroj informací I

Téma: Fotografie útržek reality

Cíle: Žák interpretuje informace zachycené na fotografii. Uvažuje v souvislostech, rozvádí informace z fotografií, s ohledem na svoje znalosti z geografie, do širšího rámce.

Využití: Fotografie předkládané médiu jsou často vytržené z kontextu a chybí jim širší rámec, čímž mohou být nesprávně interpretovány nebo dokonce záměrně využity k upravení reality. Na základě těchto jednoduchých aktivit se žák učí nejen číst z fotografií informace a pracovat s nimi, ale vidět i do pozadí, umět si dotvořit reálnou představu, jak asi vypadá oblast, kde byl snímek pořízen. Které prvky v krajině jsou pro nás při zařazování snímku nejdůležitější.

Metoda 1: Do středu prázdného papíru velikosti alespoň A4 nalepíme dostatečně velký útržek fotografie tak, aby obsahoval dostatek indicií pro možné určení přibližné oblasti, ze které pochází. Každý žák obdrží jeden papír a jeho úkolem bude dokreslit, jak asi fotografie vypadala celá, případně doplnit i širší okolí místa, kde byl snímek pořízen. Poté rozdělíme žáky do přiměřeně velkých skupin a necháme je, aby si svá díla navzájem ukázali a diskutovali o tom, které motivy z útržku jim pomohly oblast určit. Na závěr všem ukážeme celou původní fotografii a zhodnotíme práci společně.

Metoda 2: Pro tuto aktivitu budeme potřebovat sérii fotografií jedné lokality pořízených z různých míst, z různých úhlů. Podle Halochy (2008) je dobré fotografie ozvláštnit tím, že je vyfotíme i s rámy různých oken, například z autobusu, z restaurace, z vyššího patra činžáku atd. Představitelství se meze nekladou. Můžeme také využít „různá měřítka“, vyfotit snímky s různým přiblížením. Po vtištění fotografie zalaminujeme nebo můžeme pracovat s využitím interaktivní tabule. Všechny snímky žákům ukážeme a jejich úkolem bude určit, ze kterého místa byl ten který snímek pořízen. Touto činností se žáci naučí analyzovat informace na fotografiích a vzájemně je propojovat. Na závěr opět zařadíme společnou diskuzi o tom, které prvky dané oblasti jim nejvíce pomohly při identifikaci. Činnost můžeme také doplnit o práci s mapou zvoleného území a žáci mohou přímo do ní zakreslit místa pořízení snímků.

Metoda 3: Orientaci žáků ve fotografiích můžeme trénovat tím, že jim do dvojice dáme libovolný počet fotografií rozstříhaných na kousky a vzájemně promíchaných. Úkolem žáků je napsat na papír, kolik fotografií dostali a co na nich bylo znázorněno, aniž je složí dohromady. Budou se muset orientovat pouze na základě informací na jednotlivých dílcích a celkový obraz si vytvářet využitím vlastní představivosti.

Práce s fotografií je užitečná jako zdroj informací, ale také jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí žáků. Velmi pěkně popsal práci s fotografickým materiálem Haubrich (2001), který uvádí jak práci s klasickou fotografií, tak například se satelitním snímkem. Rozděluje práci s fotografií do tří hlavních oblastí: obsah fotografie, zdroj a hodnocení. Žáky navádí ke správnému postupu při rozboru a interpretaci informací vždy sérií otázek. Tento způsob je vhodné využít zejména na začátku práce s fotografií, protože pomáhá žákům zaměřit myšlenky pouze na konkrétní motivy. Snadněji se jim tak zjišťují informace, když vědí, co mají najít.

Rámeček č. 8: Fotografie zdroj informací II

Téma: Čtení z fotografie

Cíle: Žák využívá a interpretuje informace z fotografie. S využitím fotografie a svých znalostí vyvozuje odpovědi na dané otázky.

Využití: Tuto činnost je možné zařadit v různých obměnách prakticky do jakékoliv hodiny, nejlépe do regionální geografie. Slouží jednak ke zlepšení dovedností žáků pracovat s fotografiemi jako zdrojem informací, zároveň slouží pro předání nového učiva a v neposlední řadě pomůže motivovat žáky, kteří se sami zapojí do učebního procesu. Poté, co se žáci naučí pracovat s fotografií podle otázek, přestaneme je zařazovat a necháme žáky, aby fotografii zpracovali podle svých dovedností.

Metoda: Promítneme žákům vybranou fotografii a pomocí série otázek je navedeme, aby z ní vyčetli potřebné informace k probírané látce.

Příklad 1: Doprava v Indii

Obrázek č. 11: Indická železniční doprava



Zdroj: <http://hubpages.com/hub/Indian-Transport>

S využitím této fotografie a vlastních znalostí odpovězte na následující otázky:

1) Jaké místo je na fotografii zachyceno?

Podle návěstidel a většího množství kolejí se jedná o nádraží.

2) Jak velké území fotografie ukazuje?

Podle rozchodu kolejí něco kolem 10 m na šířku a vzhledem k velikosti vlakových vagónů asi 50 m do délky.

3) Jaké postavení má v Indii železniční doprava?

Železniční doprava patří v Indii k nejvytíženějším, slouží i jako místo setkávání lidí.

4) Které společenské vrstvy nejčastěji využívají tento typ přepravy?

Indická železnice přepravuje zejména střední a chudší vrstvy indické společnosti, rozdíl je ovšem také ve vlakových třídách. Na obrázku jsou nejspíš vagóny nižší třídy, protože cestující jedou ve stoje i na střeše vozu.

5) Představte si, že fotografie doplňuje krátký novinový článek, pokuste se ho napsat a vymyslete vhodný titulek.

Tento úkol je na představivosti každého žáka. Témat, která mohou na základě fotografie rozpracovat, je více: nedostatečná kapacita vlaků, turistický zážitek z cesty indickým vlakem atd.

Příklad 2: Hinduismus

Obrázek č. 12: Koupel v Ganze



Zdroj: http://www.kompas.estranky.cz/img/picture/313/ganga_5t.jpg

Využijte informace obsažené v této fotografii a odpovězte na následující otázky:

1) Ze které země pravděpodobně tato fotografie pochází? Podle čeho tak usuzuješ?

Indie, vodítkem může být vzhled lidí na fotografii, snědá pleť, ženy mají na čele tečku...

2) Které náboženství vyznává v této zemi většina obyvatel?

Hinduismus

3) Jaký rituál fotografie zachycuje?

Rituální koupel v Ganze, řeka Ganga je pro hinduisty posvátná. Věří, že koupel v ní z nich smyje hříchy, kterých se dopustili.

4) Z následujících snímků vyber ten, který danou fotografii nejlépe doplní. Vysvětli proč?
Snímek b) kráva je pro hinduisty posvátné zvíře. Na snímku a) je papež Benedikt a snímek c) znázorňuje buddhistické modlitební mlýnky.



Zdroj:

a) <http://www.romea.cz/images/servis/papez-benedikt2009.jpg>

b) <http://www.televize.cz/clanky/nedotknutelná-indická-krava-5792>

c) http://media.rozhlas.cz/_obrazek/1070753--Obrazek--1-300x225p0.jpeg

Fotografie můžeme využít podobným způsobem jako obrazy, tj. k posouzení změn ve využití krajiny, případně sledovat vývoj městské zástavby či historické změny objektů. Takový způsob využití ovšem předpokládá dovednosti žáků pracovat s informacemi na fotografiích a správně je interpretovat. K jejich rozvoji mohou pomoci například předchozí metody. Využití „fotodvojic“ je v dnešní době poměrně častou záležitostí, objevují se v kalendářích a dalších publikacích a znázorňují stejné místo vyfocené v různých časových obdobích. Pro výuku geografie se mohou stát dobrou učební pomůckou. Žáci většinou nedokážou správně definovat změny pouze na základě snímků. Ke srovnání využívají hlavně informace získané z kronik a dalších písemných zdrojů. Popisují spíše to, co s danými objekty souvisí, než aby získávali snadno přístupné informace přímo z fotografií (Řezníčková, Boháček 2010).

Obrázek č. 13 a, b: Dvojice snímků dokumentující historické změny na Malostranském náměstí (a - kolem roku 1900, b - rok 2007)



Zdroj: Řezníčková, Boháček 2010

Rámeček č. 9: Fotografie zdroj informací III

Téma: Co se může změnit za sto let?

Cíle: Žák vlastními slovy interpretuje informace z fotografií, porovná snímky z různých časových období a vysvětlí rozdíl mezi objekty. Žák vyhledá v mapě místa zachycená na fotografiích, pracuje s mediální technikou.

Využití: Tuto práci je vhodné zařadit do výuky o místním regionu. Žáci se budou sami podílet na získávání informací, což jim pomůže lépe se orientovat v okolí školy a blíže se seznámit s místem svého bydliště. Jejich motivace pro tuto činnost se zvýší, když budou pracovat v místě, které je jim blízké.

Metoda: Skupince žáků dáme vždy k dispozici podle uvážení jednu či dvě historické fotografie z míst blízkých bydlišti nebo škole. Prvním úkolem žáků bude poznat, o jaké místo se jedná, a najít ho na mapě. Potom se vypraví do dané lokality a pokusí se najít přesné místo, ze kterého byla fotka pořízena. Zde vytvoří nový snímek ze současnosti. Obě fotografie žáci v rámci skupiny porovnají a vypíšou si rozdíly na papír. Po provedené kontrole vytvoří za využití počítače prezentaci, ve které na obou fotografiích graficky znázorní a popíšou nalezené změny. Tyto výstupy pak navzájem prezentují a pokusí se společně najít spojitosti mezi změnami v konkrétních lokalitách.

Další samostatnou složkou využití fotografií, postrádající již zcela výtvarný obsah, jsou letecké snímky, které uvádím pouze pro úplnost. Práci s nimi žáci také rozvíjejí svou vizuální gramotnost. Na rozdíl od klasických fotografií jsou informace v nich obsažené objektivnější. Více se o práci s nimi můžete dozvědět v některých číslech Geografických rozhledů, ročník 19, náměty pro práci uvádí také Haubrich (2001).

5.5. Genius loci, atmosféra místa a estetické hodnocení architektury

Mezi témata vyučovaná v rámci výtvarné výchovy patří také architektura, ovlivněná jednotlivými uměleckými slohy, a její působení na pozorovatele. Podle Fulkové a kol. (1997) je unikátním zážitkem blouzení uličkami Starého Města, místy, která si uchovávají tajemnou atmosféru a jsou plná výtvarných námětů. V geografii se zase objevují tendence pracovat s krajinou nebo místním regionem prostřednictvím subjektivního vnímání daného místa a jeho atmosféry, tzv. geniem loci.

Termín genius loci, volně překládaný jako „duch místa“, přesahuje všechny možné definice, jedná se o něco velice subjektivního a pro ostatní velice těžko popsitelného. V zásadě má svého „genia“ každé místo, ale člověk si ho intenzivně uvědomí tam, kde panuje zvláštní nálada, jemná i znepokojivá, a místo ve vás vyvolává zvláštní pocit „mravenčení“ (Fulková a kol. 1997, Sádlo 2009). Duch místa může působit všude tam, kde je něco odlišného od okolí a to něco vyzařuje své kouzlo. Podle Sádla (2009) může mít tedy svého „ducha“ nejen místo, ale i doba, osobnost nebo kolektiv, či samostatný umělecký předmět. Atmosféru místa bezesporu dotváří použitá architektura, ale také zvuky, vůně nebo třeba barvy. Fungování takového místa často mívá svůj specifický styl. Vencálek (2009) uvádí genia loci jako ochranného ducha místa, či jeho atmosféru.

Znalost genia loci konkrétního místa směřuje k poznání podstaty úzkého vztahu mezi danou krajinou a člověkem, který zde žije. Byť se jedná o velice subjektivní věc, můžeme prostřednictvím studia pocitů lidí v dané lokalitě nalézt objektivní základy jevů, které zde působí, nebo architektonických objektů, které ovlivňují propojení člověka s takovým místem. Práci s „duchem místa“ nalezneme i v některých učebnicích výtvarné výchovy a geografie, například (Fulková a kol. 1997, Kühnlová 2007). Subjektivní hodnocení atmosféry místa, genia loci, se uvádí jako jedno z kritérií pro hodnocení kvality místa (Řezníčková, Matějček 2009).

Kučera a Kučerová (2009) ve svém článku popisují důležitost památek nejen jako dědictví minulosti. Za památku označujeme nemovitost, např. hrad, kostel, nebo movitý předmět, jako je například šperk nebo stará kniha. Důležité pro zachování památkové hodnoty objektů je snaha uchovat je v původním stavu a v případě rekonstrukcí využívat materiály shodné s originálem. Často dochází k použití nové architektury na starých objektech. Takový zásah působí na pozorovatele velice rušivě a kazí celkovou atmosféru místa. Podobným

případem je i bourání historických budov centru města a jejich nahrazování novými stavbami, které většinou narušují estetiku místa.

Rámeček č. 10: Genius loci

Téma: Jak vypadá duch místa?

Cíle: Žák popíše, jak na něj působí dané místo, a objasní, co ovlivňuje jeho atmosféru. Zhodnotí důležitost provázání jednotlivých stavebních slohů v místě.

Využití: Práce s hodnocením atmosféry, genia loci, daného místa je možné zařadit do výuky místního regionu. Žáci si prostřednictvím této aktivity uvědomí důležitost a výjimečnost jednotlivých složek městské krajiny a jejich podíl na celkové atmosféře. Různé metody studia místního regionu najdete také v Kühnlová 2007. Prostřednictvím druhé aktivity se žáci lépe seznámí s důležitostí stavebních slohů pro vystižení atmosféry místa, a pochopí, jak může necitlivá výstavba nových budov narušit genia loci.

Metoda 1: Vezmeme žáky na místo v oblasti, které nám připadá něčím zajímavé, netradiční apod. Jejich úkolem bude pomocí barev zachytit, jaké pocity v nich dané místo vyvolává. Potom se přesuneme na odlišné místo, které je nějakým způsobem poškozené, špinavé, zchátralé apod., a žáci provedou totéž. Na závěr společně zhodnotíme, jak se v daných lokalitách cítili, vzájemně si prohlédnou své práce a každý autor objasní, proč využil právě takové spojení barev.

Metoda 2: Připravíme pro žáky netradiční pracovní list, který bude obsahovat dvě fotografie z daného regionu. Na nich bude vymazána stavba, která zapadá do dané oblasti, tím vznikne volné místo. Úkolem každého žáka bude dokreslit fotografii tak, jak si myslí, že vypadá ve skutečnosti, nebo určit stavbu, která by se do volného prostoru hodila. Druhý obrázek doplní o stavbu v duchu moderní architektury dle vlastní představivosti. Potom si ve dvojicích vymění listy a pozorovatel pod fotografie doplní, jak na něj obě místa působí, které má lepší atmosféru a proč. Na závěr opět celou aktivitu prodiskutujeme společně. Je možné zadat žákům dlouhodobý úkol: pozorně sledovat nešetrné prvky výstavby v místě bydliště, které narušují jeho původní atmosféru, případně je vyfotografovat. Za nějaký čas se můžeme k aktivitě vrátit a žáci mohou navrhnout, jak by se dala výstavba realizovat lépe.

Obrázek č. 14: Příklad upravené fotografie



Zdroj:http://www.google.cz/imgres?imgurl=http://lh6.ggpht.com/_ZVJ_UUyuWeo/TFsmYL92vDI/AAAAAAAAABNw/1opyip04yUc/P1170055.jpg

Velice zajímavými místy, z pohledu výtvarné výchovy, sociální geografie a právě zmiňované atmosféry místa, jsou hřbitovy. Jejich zařazení do výuky a práce s nimi uvádí např. Hupková 2009, Kühnlová 2007. V práci Řezníčkové a kol. (2008) najdete i konkrétní náměty pro školní praxi včetně pracovních listů.

5.6. Výtvarné techniky ve výuce geografie

Ve výtvarné výchově se žáci kromě jiného učí také různým výtvarným technikám, které uplatňují při tvorbě konkrétních uměleckých děl. Takových technik a postupů je veliké množství a není nutné uvádět všechny. Nicméně některé techniky jsou vhodné pro využití ve výuce geografie a o těch bych se ráda v této kapitole zmínila.

Není sporu o tom, že využívání názorných pomůcek, nástěnných obrazů, modelů, schémat atd. je v učebním procesu prospěšné a vede k lepšímu pochopení látky i snadnějšímu zapamatování (Hunterová 1999). Sehnat účinný model zdůrazňující rozhodující znak je často složité a finančně náročné. Proč si tedy nevytvořit model vlastní. Žáci si tím nejen zopakují látku, ale také procvičí motoriku a prostorovou představivost.

Jednoduchou výtvarnou technikou, která nám může dobře posloužit, je papírmašé, někdy označované také jako kašírování (Uhlíř 2002). Nejprve si vytvoříme kostru modelu pomocí kartonu nebo pletiva, na ni posléze nanese kašírovací hmotu. Nejjednodušší variantou je natrhat si proužky novinového nebo toaletního papíru a ty máčet buď ve vodě se

škrobem, nebo v lepidle na tapety (déle vydrží), a potom je nanášet na připravenou kostru. Mokrý papír je velice tvárný, po aplikaci ho můžeme ještě nějakou dobu strukturovat, než zcela vyschne. Nakonec vznikne požadovaný model, který můžeme po zaschnutí nabarvit a přelakovat bezbarvým lakem. Touto technikou je možné vytvořit modely prakticky čehokoliv i v poměrně velkých rozměrech.

Pokud nechceme strávit modelováním tolik času, protože technika papírmaše je časově dosti náročná, můžeme k tvorbě modelu použít klasické modelování z plastelíny, nebo s její pomocí vyrobit formu, a z ní vytvořit sádrový odlitek, který po zaschnutí začistíme a libovolně nabarvíme (Fulková, Novotná 1999).

Rámeček č. 11: Výtvarné techniky využité při výuce geografie

Téma: Plastická mapa

Cíle: Žák se orientuje v turistické mapě, využívá vrstevnice pro výběr nejschůdnější trasy, vlastními slovy interpretuje systém jejich tvorby a využití.

Využití: Tuto aktivitu je vhodné zařadit pro starší děti, které už přišly s kartografií do kontaktu na základní škole. Jde tedy především o oživení vědomostí a rozvoj dovedností spojených s prací s mapou, nakládání s informacemi, které mapa žákům poskytuje. Mimo jiné se rozvíjí také zručnost žáků za využití různých materiálů.

Metoda: Žáci budou mít za úkol na základě topografické mapy velkého měřítka, nejlépe turistické, vytvořit plastický model daného území 1:1. Protože práce je velice náročná, žáci budou pracovat ve větších skupinkách alespoň po pěti. V první fázi bude jejich úkolem vytvořit kartonovou kostru území. Toho docílí tak, že vystříhají z kartonu tvary odpovídající vrstevnicím v mapě. Samozřejmě bude nutné trochu generalizovat a vybrat pouze některé linie. Tyto tvary budou na sebe lepit klasickým lepidlem na papír a vytvoří tak postupně kostru modelu. Vzhledem k náročnosti je lepší zadat skupinám konkrétní oblast o velikosti max. 30x30 centimetrů. Můžeme zadat skupinám navazující oblasti a nakonec je spojit v jeden velký model.

Když bude kostra hotová, využijí žáci metodu papírmaše a dotvoří model novinovým papírem namočeným v tapetovém lepidle. Pokud usoudíte, že jsou žáci dostatečně zruční, mohou technikou kašírování dotvořit i zbylé objekty v mapě plasticky, tzn. města, pole, mosty atd., nebo využít i přírodniny. V opačném případě stačí po zaschnutí model pomalovat temperovými barvami a přelakovat bezbarvým lakem.

Akci je možné zakončit výstavkou, kdy ostatní žáci dostanou možnost porovnat mapu území s plastickým modelem ostatních skupin a vzájemně se ohodnotit. Je možné vyhodnotit

nejlepší práci. Vždy je třeba pochválit i ostatní, protože činnost je náročná a vytvořit takový model dá žákům hodně práce. Je proto dobré na každém modelu vyzdvihnout jeho klady a kritiku převést spíš do formy doporučení pro příště.

Důležitým přínosem výtvarné výchovy je také dovednost žáků pracovat s barvami. Teorie barev se vyučuje na druhém stupni základní školy. V geografické praxi můžeme tuto dovednost využít v kartografii. Při tvorbě map je cit pro barvy důležitý, protože nevhodně zvolená barevná škála může narušit nejen výsledný dojem z díla, ale také ho učinit nepřehledným, nebo zanesené údaje těžko čitelnými. Vzhledem k tomu, že má práce je zaměřená na integraci geografie a výtvarné výchovy na základních a středních školách a kartografie spadá spíše do vyššího stupně geografického vzdělání, nebudu toto téma dále rozvádět. O teorii využití a míchání barev se můžeme dozvědět více z učebnic výtvarné výchovy nebo populárně naučných knih o výtvarných technikách, např. Hodge (1999), Fulková, Novotná (1999).

5.7. Výtvarné aktivity jako alternativa didaktických her

Výuková metoda didaktické hry má široké uplatnění. Samotná hra představuje pro žáky silný motivační impuls, který může velice účinně nastartovat kognitivní potenciál žáků. Prostor pro neformální hru, určenou k zesílení motivace žáků nebo pro rozvoj dovedností či klíčových kompetencí žáků, lze vymezit v rámci každého vyučovacího předmětu. Zařazování herních činností do výuky dále vyvolává podle Pettyho (1996) silnou touhu komunikovat, a ta je předpokladem kvalitního učení.

Tato didaktická metoda, se silnými tendencemi k alternativnímu pojetí výuky, zaznamenala v posledních letech zvýšené uplatnění. Prostřednictvím herních situací je možné řešit s žáky také složitější témata a úlohy (Kalous, Obst a kol. 2002). Motivace sama o sobě je podle Hunterové (1999) jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících výkony žáka. Je proto velice žádoucí, aby učitel ovládal různé metody, kterými lze zvyšovat motivaci žáků, a tím i touhu učit se novým věcem. V tomto ohledu nám může být pro geografii velice prospěšná právě výtvarná výchova. Prostřednictvím tvůrčích činností žáků nejen zvýšíme jejich

motivaci, ale zároveň můžeme upevnit a prohloubit jejich dosavadní znalosti. Prostřednictvím výtvarných aktivit se dá ozvláštnit celá řada témat.

Rámeček č. 12: Výtvarné techniky jako alternativa didaktických her

Téma: Krajina jako na dlani

Cíle: Žáci charakterizují jednotlivá přírodní prostředí Země. Na základě těchto znalostí vytvoří v krabičce od jídla miniaturní krajinu, která bude obsahovat znaky charakteristické pro dané prostředí. Žáci pracují s různými materiály a svou práci na závěr prezentují ostatním.

Využití: Tato aktivita je vhodná pro upevnění vědomostí o přírodních krajinách Země, rozvíjí u žáků kreativitu a představivost. Výsledná díla slouží jako motivace pro ostatní žáky a zároveň jim poskytují informace pro zopakování látky. Námět vychází z článku Parkinsona (2009), který využil velice podobnou aktivitu pro motivaci žáků při výuce o krajině.

Metoda 1: Každý žák dostane polystyrenový nebo papírový box na jídlo, který dnes snadno pořídíte v jakékoliv restauraci, případně si vystačíme s krabicí od bot. Jeho úkolem bude vytvořit v této krabičce přírodní krajinu s využitím různých materiálů, např. fotografií, přírodnin, papiermaché či vlastnoručně vytvořených obrázků.

Metoda 2: Jednodušší variantou stejného tématu, využitelnou například pro mladší nebo méně zručné žáky, je vytvoření koláží. Ty by měly splňovat stejné zásady jako krajinky v boxech. Žáci pracují s obrázky, přírodními materiály nebo fotografiemi a vše mohou doplňovat vlastní kresbou. Výsledné koláže by měly charakterizovat jednotlivá přírodní prostředí. Aktivitu můžeme rozšířit ještě o soutěžní prvek, který vždy zvyšuje motivaci žáků při práci. Žáci se pak pokusí uhádnout, které prostředí je na koláži zobrazeno, a společně mohou vysvětlit, podle kterých vodítek na to přišli. Tím si zcela nenásilně zopakují a utřídí probranou látku.

6. Modelová hodina

Pokud nabízím náměty pro praktické využití v hodině, je důležité vyzkoušet jejich přínos přímo se studenty. Pro ukázkovou hodinu jsem si vybrala práci s obrazem jako zdrojem informací o změnách ve využití krajiny. Podrobnější informace o tématu jsou v kapitole Syntéza učiva. Cílem modelové hodiny bylo zjistit, jestli využití integrované výuky geografie a výtvarné výchovy, konkrétně práce s informacemi, které poskytují obrazy, vede žáky k lepšímu zapamatování faktů, a tím k naplňování klíčových kompetencí.

6.1. Metodika

Práci s obrazem jsem vyzkoušela se žáky osmé a deváté třídy základní školy, v níž sama učím. Celkové výsledky jsou tak oproštěny od problémů s kázní, se kterými se potýká učitel, když předstoupí před cizí třídu. Mohla by se vyskytnout námitka, že srovnávat osmý a devátý ročník je nepřesné, ale podle studijních výsledků obou tříd jsem došla k závěru, že třídy nejsou navzájem zvýhodněny. Kromě toho je v osmém a devátém ročníku pouze po jedné třídě. Samotné modelové hodině předcházela klasická frontální výuka proložená dialogem a prací s atlasem. Hlavním tematickým celkem byla sídla, která žáci obou ročníků probírali podle ŠVP. V osmé třídě je téma sice vyučováno z celosvětového hlediska, nicméně obecná i konkrétní fakta uvádíme na příkladu Prahy, protože ji děti znají a mohou si tak informace lépe představit. V deváté třídě je téma sídel začleněno do výuky o České republice. Integrovanou výuku jsem se rozhodla zařadit do osmé třídy, protože při nižším počtu žáků jsem mohla průběh hodiny lépe sledovat, řídit i hodnotit a také celkově využít osobnější přístup. S devátou třídou jsem celé téma sídel probrala pouze klasickými metodami výkladu doplněného otázkami, prací s učebnicí a atlasem.

Celkem jsem do testování zařadila třicet žáků. Osmnáct žáků devátého ročníku probralo téma klasicky, dvanáct žáků osmému ročníku s využitím integrované výuky.

6.2. Průběh hodiny a stanovené cíle

Jelikož se škola, kde vyučuji, nachází nedaleko zříceniny Baba, odkud byl namalován Šimákův obraz, Údolí Vltavy, rozhodla jsem se porovnávat změny v krajině přímo se skutečností. Z toho důvodu byla aktivita časově náročnější. Naplánovala jsem ji na tři vyučovací hodiny. V případě práce s fotografií by časová dotace byla mnohem kratší, zhruba 25 minut.

Hodinu jsme začali v multimediální učebně, kde jsem žákům promítla obraz Lva Šimáka, Údolí Vltavy, z roku 1953. Položila jsem žákům otázku, jestli vědí, co je na obraze zachyceno. Když jsme provedli rozbor díla, pro lepší názornost jsem žákům promítla i topografický snímek zobrazeného území na historické mapě. Společně jsme určili oblast Podbaby a stručně jsem jim popsala dílo i jeho autora podle Stehlíkové (1984). Rozdala jsem potřebné pomůcky: do dvojice kopii obrazu Údolí Vltavy, propisovací tužku, pro jednotlivce tvrdé desky nebo podložku na psaní, sadu tužek a papír. Prvním úkolem celé třídy bylo dojít ke zřícenině Baba a podle obrazu a mapky vyhledat místo, odkud autor pravděpodobně maloval svůj obraz. Po jeho vytipování měla každá dvojice za úkol doplnit do kopie obrazu krajinné prvky, které se za uplynulých šedesát let změnily, a napsat, jakou funkci plnila oblast dříve a jakou má v současnosti. Poté jsme všichni v kroužku diskutovali o tom, co která dvojice napsala a jak k tomuto závěru došla.

Na závěr vyučovací hodiny jsem ještě zařadila výtvarnou aktivitu, jejímž cílem bylo zapamatovat si nové funkce dané oblasti. Každý žák měl za úkol vytvořit vlastní kresbu údolí Vltavy ze současnosti. Po ukončení této aktivity jsme se vrátili zpět do školy a ve třídě jsme vytvořili výstavku kreseb, vzájemně si je prohlédli a ohodnotili.

6.2.1. Cíle modelové hodiny

Žák vysvětlí změnu a vývoj sídelní struktury na příkladu Prahy. Porovná funkce okrajových oblastí Prahy v polovině 20. století a dnes, využívá obrazy jako zdroje informací. Z klíčových kompetencí je uplatněno rozvíjení komunikativní schopnosti při práci ve dvojici. Žák se učí využívat nové zdroje informací a uvědomuje si, které metody učení mu nejlépe vyhovují.

6.3. Výsledná zjištění

Naplnění cílů hodiny jsem ověřila pomocí didaktického testu, týden po odučené modelové hodině. Rozpětí otázek jsem zvolila poněkud širší, orientované na celkové prověření vědomostí získaných v průběhu výuky tématu sídla. Do testu jsem zařadila také otázky, které předpokládaly lepší výsledky žáků osmého ročníku, se kterými jsem látku probírala v rámci integrované výuky. Každá otázka je doplněna o dva grafy, které ukazují úspěšnost odpovědí v obou ročnících. Odpovědi na testové otázky s otevřenými odpověďmi jsem rozdělila vždy do tří skupin, a to správná odpověď, špatná odpověď a neúplná odpověď. Za neúplnou jsem označila takovou odpověď, která sice nebyla špatná, ale buď nesplňovala všechna kritéria zadání, nebo byla málo obsažná.

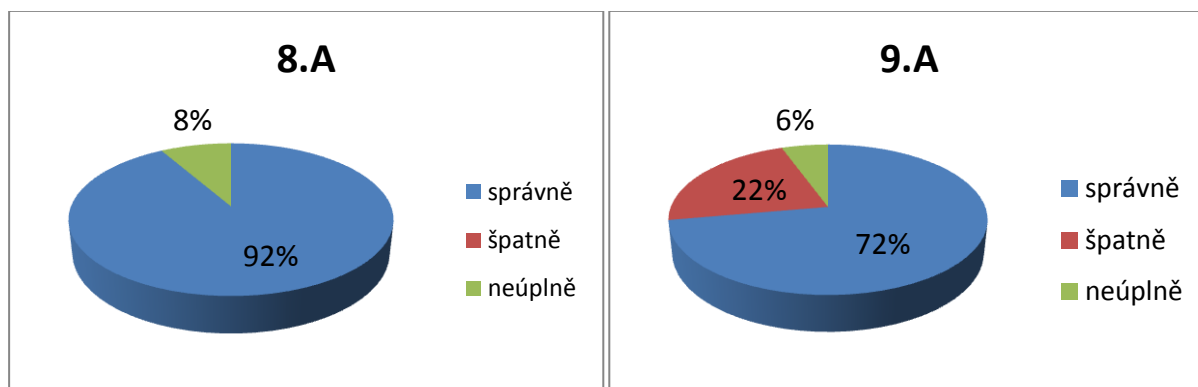
K nejnápadnějším rozdílům by za předpokladu, že integrovaná výuka bude fungovat a dokáže dosáhnout na vytyčené cíle, mělo dojít u otázek číslo tři, čtyři a šest. Ty jsou formulovány s ohledem na cíle modelové hodiny.

6.3.1. Otázka č. 1

Znění otázky: Vysvětli pojem URBANIZACE

Tuto otázku jsem zařadila na úvod celého testu, abych prověřila, jestli žáci věnovali čas přípravě na test, či nikoli. Zároveň mně slouží jako srovnávací otázka při hodnocení obou skupin, protože třídy probíraly látku zaměřenou na urbanizaci stejným způsobem a měly by tudíž dosahovat srovnatelných výsledků.

Graf č. 1 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 1, podle ročníků



Zdroj: vlastní výzkum autorky

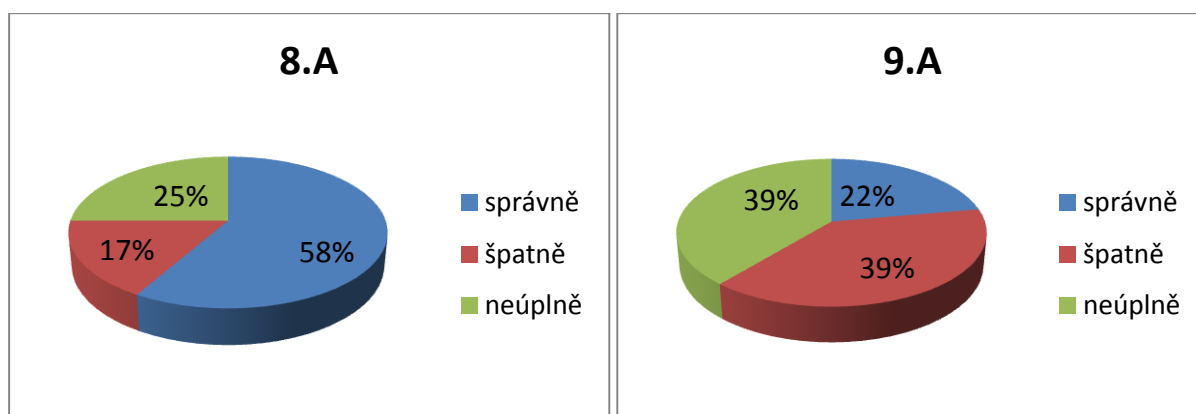
Z grafů je patrné, že oba ročníky se v této problematice orientují a definice pojmu urbanizace nečinila větší potíže v žádné skupině. Vyšší procento špatných odpovědí v devátém ročníku odpovídá horším studijním výsledkům některých žáků a stejní žáci potom zvyšují procenta špatných odpovědí i u ostatních otázek. Nezájem o zeměpis je daný jejich přijetím do různých středních škol a celkovým nezájmem o zbytek devátého ročníku.

6.3.2. Otázka č. 2

Znění otázky: Popiš celosvětový trend urbanizace

Tato otázka již vyžaduje hlubší pochopení látky a věcnou formulaci myšlenek. Správná interpretace vědomostí působí v obou ročnících relativně problém. Z odpovědí je patrné, že žáci chápou, o co se jedná, ale nejsou schopni svoje znalosti vhodně vyjádřit. Poměrně často se tak u obou skupin objevovala odpověď: „Urbanizace se šíří.“ Taková odpověď naznačuje, že žák zřejmě tuší, že se hodnota urbanizace zvyšuje, ale buď nechce, nebo nedovede myšlenku rozpracovat.

Graf č. 2 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 2, podle ročníků



Zdroj: vlastní výzkum autorky

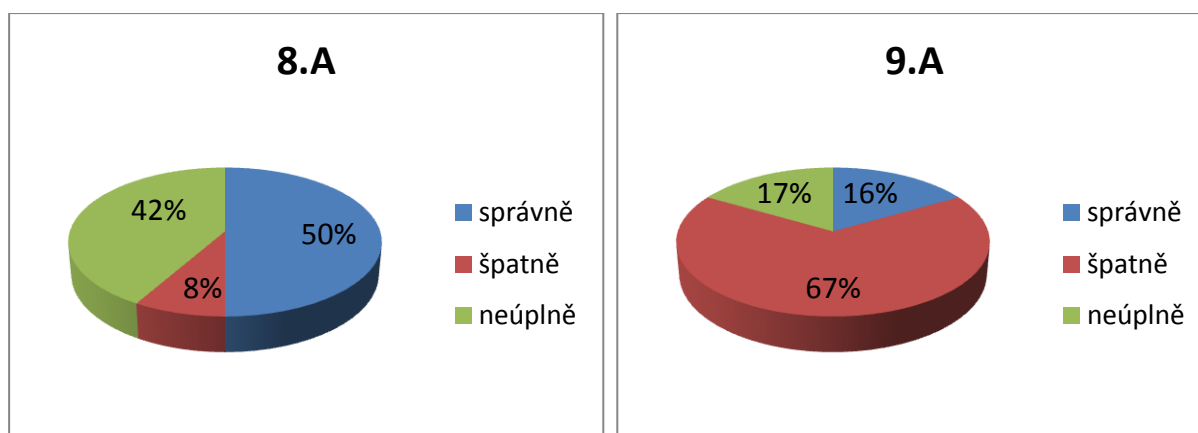
Z grafů je patrné, že se zvýšením náročnosti otázky se v obou skupinách zvýšilo množství špatných i neúplných odpovědí. Žákům chybí analytické myšlení, to je patrné zejména u žáků devátého ročníku, kde z původního počtu žáků se správnou odpovědí v první otázce dokázala na obtížnější otázku z pohledu Bloomovi taxonomie cílů odpovědět pouze slabá třetina žáků.

6.3.3. Otázka č. 3

Znění otázky: Vysvětli, jak se proces urbanizace projevuje na struktuře města

U této otázky dochází dle mého předpokladu ke zlepšení výsledků žáků osmého ročníku, kteří v rámci integrované hodiny zaměřili na toto téma pozornost a mohli si látku spojit s osobní zkušeností a lépe si informace zafixovat.

Graf č. 3 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 3, podle ročníků



Zdroj: vlastní výzkum autorky

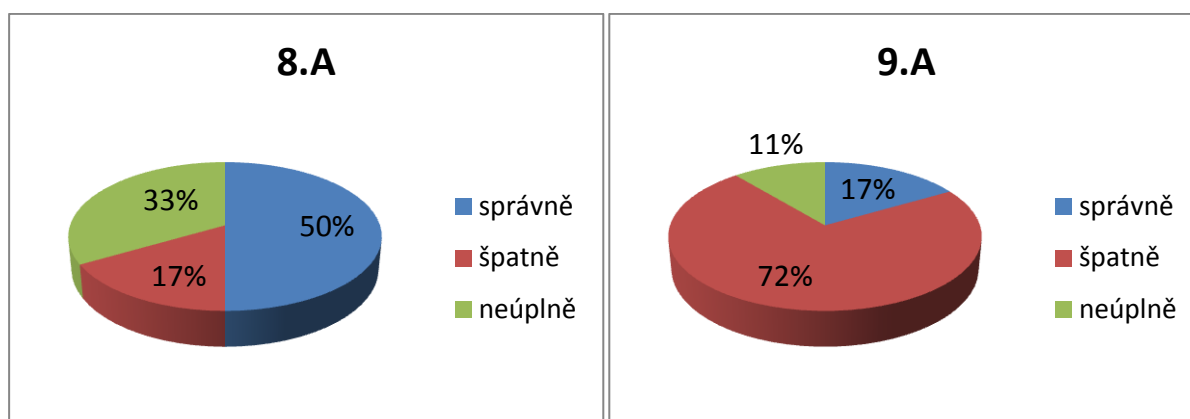
Zde můžeme vyčíst na první pohled, že žáci osmého ročníku se s otázkou vypořádali mnohem lépe. Některým činí problém formulovat správně své myšlenky, jak jsem již zmiňovala výše, a proto je množství správných a částečných odpovědí téměř stejné. U žáků deváté třídy jasně převažují odpovědi špatné, protože bez osobní zkušenosti, kterou získali žáci z osmé třídy, je tato látka obtížně představitelná a zapamatovatelná. Při bližším zkoumání odpovědí žáků osmé třídy jsem odhalila možnou příčinu nárůstu neúplných odpovědí. Při práci s obrazem jsme se sice zaměřili na konkrétní lokalitu, ale někteří žáci mají problém se zobecněním získaných poznatků. I když vědí, k jakým změnám dochází, nejsou schopni je formulovat z obecného hlediska.

6.3.4. Otázka č. 4

Znění otázky: Uveď konkrétní změny ve funkci městských částí na příkladu Prahy

Konkretizování látky je důležité pro zpětnou vazbu. Pokud žák uvede správně příklad nějakého jevu, je nanejvýš pravděpodobné, že látku dobře pochopil. Tím spíše jde-li o jiný příklad, než jaký uvádí učitel v hodině.

Graf č. 4 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 4, podle ročníků



Zdroj: vlastní výzkum autorky

Pokud porovnáme odpovědi z těchto dvou grafů s předchozí dvojicí, zjistíme, že jsou téměř shodné. Myslím, že pro takové rozdělení odpovědí u obou skupin je i stejné vysvětlení. Pro žáky devátého ročníku je představa nekonkrétní a příklad je něco, co se nemohou naučit nazpaměť. Látku musí pochopit, což na této úrovni pouze s využitím výkladu a doprovodných otázek není pro všechny žáky možné. Ve srovnání s tím se žáci osmé třídy opět potýkají s nepřesnými formulacemi odpovědí.

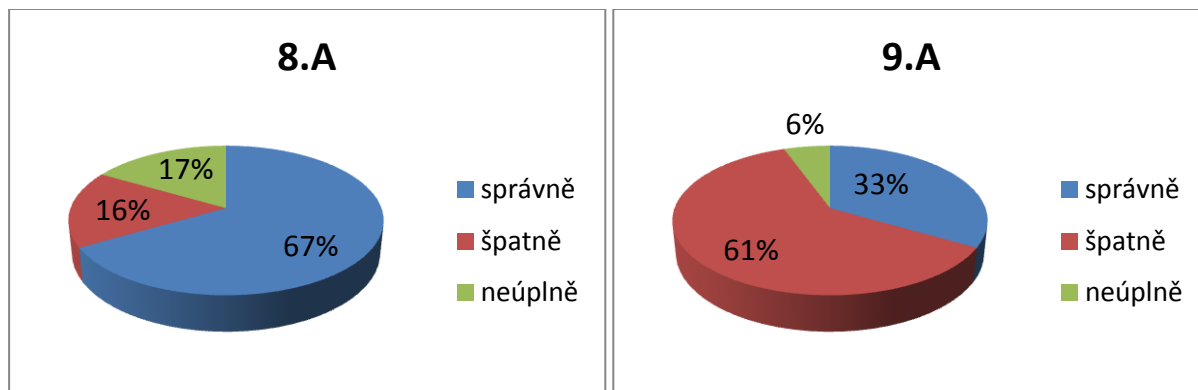
6.3.5. Otázka č. 5

Znění otázky: Rozhodni, v čem spočívají výhody a nevýhody „satelitních městeček“ (po třech)

Žáci měli objektivně posoudit klady a zápory, které přináší život v satelitních městečkách. Pro tyto respondenty je téma velice aktuální, jelikož sami žijí v okrajové části

Prahy a mohou vidět, jak se tato příměstská zástavba rozšiřuje. Někteří dokonce v takovém městečku bydlí.

Graf č. 5 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 5, podle ročníků



Zdroj: vlastní výzkum autorky

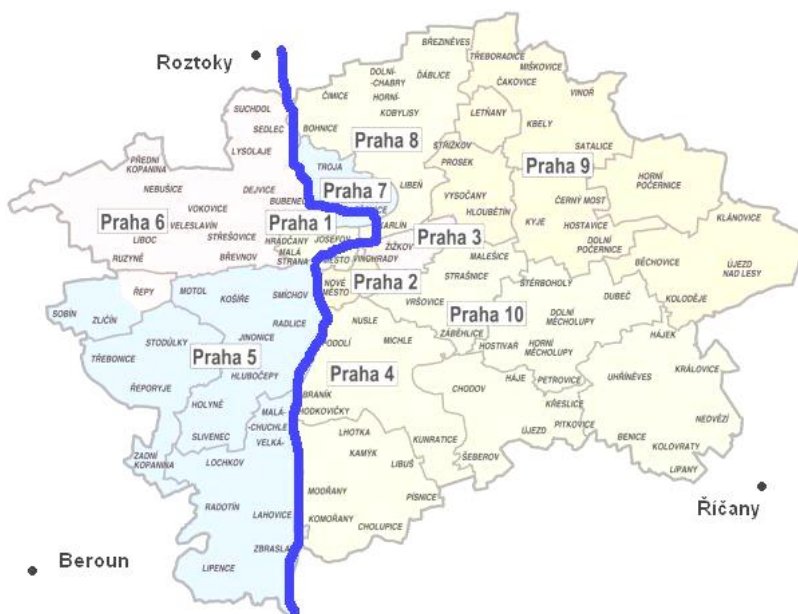
Jedná se opět o otázku obecného charakteru, která byla oběma skupinám vyložena stejným způsobem. Žákům byl ponechán prostor i pro vlastní názory a úvahy, což se projevilo v celkovém nárůstu správných odpovědí v obou ročnících, jak je vidět v grafech. U některých žáků deváté třídy byla patrná nízká motivace při vypracování posledních otázek. Odpovědi v testu jsou stručné a často nelogické, což se projevilo i na výsledné struktuře grafu. Žáci osmého ročníku většinou odpovídali stručně, ale věcně.

6.3.6. Otázka č. 6

Znění otázky: Do plánu Prahy a blízkého okolí zakresli oblasti, které plní následující funkce: rekreační, obchodní, průmyslovou, obytnou.

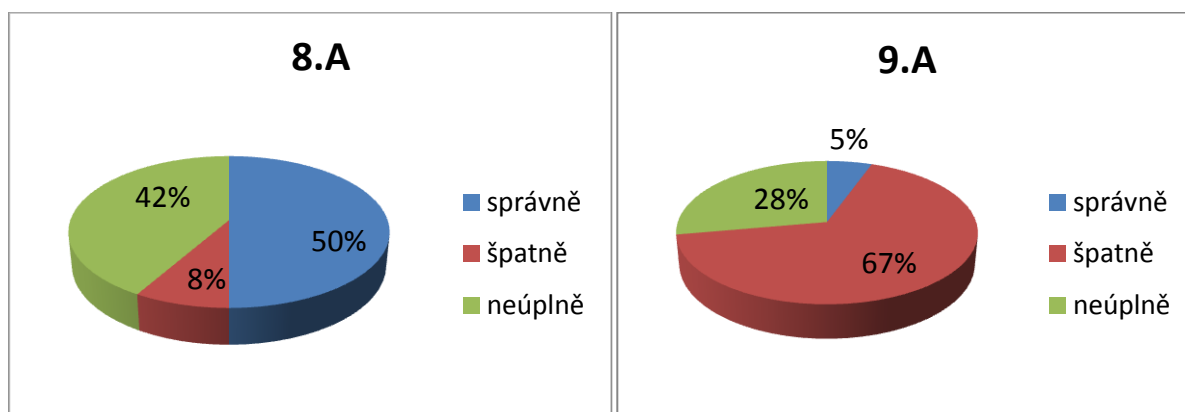
Tato otázka měla prověřit, jestli žáci pochopili rozdělení města. Nešlo o zakreslování podle jednotlivých čtvrtí, ale o přibližné plošné znázornění částí města a zázemí, které plní uvedené funkce. Žáci osmého ročníku měli výhodu práce s obrazem z oblasti Podbabý, která prošla značnou signifikantní změnou funkce v průběhu uplynulých šedesáti let. Tuto změnu jsme si s žáky pomocí obrazu popsali a vysvětlili.

Obrázek č. 15: Plánek Prahy a blízkého okolí



Zdroj: <http://www.holidaycz.com/czech/mapa-praha.jpg>, upraveno Petra Horáková 2011

Graf č. 6 a, b: Podíl odpovědí na otázku č. 6, podle ročníků



Zdroj: vlastní výzkum autorky

Rozdělení grafu v případě osmé třídy je opět podobné jako u otázek č. 3 a 4. Domnívám se, že je to ve větší míře dáno lepším vstřebáním informací. Žáci, kteří dosud nepracovali takovouto metodou, měli v některých případech problém informace správně interpretovat. Tento fakt se odráží v množství neúplných odpovědí. U devátého ročníku procento špatných odpovědí mírně kleslo, ve srovnání s otázkami 3 a 4. To může být podle mého názoru způsobeno osobní zkušeností některých žáků, která jim pomohla správně odpovědět na tuto otázku. Nicméně celkově zůstává podíl nesprávných odpovědí, v porovnání s osmou třídou, vysoký.

6.4. Shrnutí

Celkově lze srovnáním jednotlivých grafů a vlastní zkušeností z hodin konstatovat, že zařazení integrované výuky je pro žáky velice prospěšné. Jak vyplývá z grafů, nespočívá přínos integrace pouze v získávání osobních zkušeností žáků a v lepším zapamatování informací, ale i ve zvýšení motivace. Toto zvýšení se projevilo lepšími výsledky u žáků osmého ročníku prakticky ve všech otázkách.

7. Závěr

Z dostupných literárních pramenů, které jsem měla možnost prostudovat, je zřejmé, že využití integrované výuky obecně má svůj smysl nejen v hodinách zeměpisu. V první řadě motivuje žáky k učení, umožňuje jim propojovat vědomosti z různých oborů a rozvíjet klíčové kompetence, jak vyžaduje rámcový vzdělávací program. Zeměpis, který svým obsahem propojuje společenské i přírodní vědy, se k integraci přímo nabízí. Samotné postavení geografie, coby odborného předmětu na základní i střední škole, se poslední dobou zhoršuje. Větší volnost, kterou poskytují rámcové vzdělávací programy školám, způsobila, že se snižuje hodinová dotace dříve určená zeměpisu ve prospěch volitelných předmětů. Dalším konkurentem jsou cizí jazyky, kterým je společnost nakloněna podstatně více. Znalost světa, složek krajiny či demografických charakteristik je však neméně důležitá i pro běžného občana, což si dnes mnozí lidé neuvědomují. Pokud se zeptáme samotných žáků, dozvíme se, že geografie je nezábavná a obtížná. Naopak tvůrčí rozvoj osobnosti, kterému napomáhá výtvarná výchova, má ve společnosti stále svoje pevné místo. Jedná se o předmět, který sice nepatří podle žáků k předmětům nezbytným pro život, ale je velice populární.

Tato práce měla vytyčeno několik hlavních cílů. Prvním z nich bylo zhodnotit možnosti integrace geografie a výtvarné výchovy. České ani zahraniční dokumenty se tímto tématem vůbec nezabývají a integrovaná výuka jako taková je zde také uváděna pouze okrajově. Proto jsem si na základě rozboru rámcových vzdělávacích programů i zahraničních kurikulárních dokumentů našla několik průsečíků obou předmětů, které jsem následně rozpracovala do podoby konkrétních námětů pro integrovanou výuku. Vyhledat relevantní literární zdroje bylo velice obtížné. Z českých pramenů jsem čerpala nejvíce z didakticky zaměřených článků Geografických rozhledů a portálu RVP. Hodně jsem spoléhala na zahraniční literaturu, která ovšem moje očekávání nesplnila. Pokud jsem našla některé články zabývající se současně geografii i výtvarnou výchovou, jednalo se v nich téměř vždy o ryze motivační využití nebo o náhradu za didaktické hry. Tyto možnosti integrace v práci také uvádím, ale jsem přesvědčena, že zdaleka nejsou tím nejpřínosnějším, co může výtvarná výchova geografii nabídnout. Kromě rozvoje klíčových kompetencí, o kterém se zmiňuji výše a který podmiňuje integrovaná výuka sama o sobě, může být přínosem i vzájemné propojení vzdělávacích obsahů obou předmětů. Shodné a využitelné body jsem našla jak v očekávaných výstupech, tak ve vzdělávacím obsahu obou předmětů. Příkladem by mohlo být využití land artu nebo výtvarných technik při práci na geografických projektech. Kapitolou, kterou zmiňuji jen okrajově, ale která by sama vydala na samostatnou diplomovou práci, je využití

výtvarné výchovy v geografii k rozvoji vizuální gramotnosti žáků, tj. dovednosti, které je zapotřebí nejen při práci s jakýmkoli obrazovým materiálem, fotografií, grafem či mapou, ale také v běžném životě ve vztahu k médiím, jako je televize nebo internet. V neposlední řadě, což se ukázalo zejména při ověřování v modelové hodině, je toto netradiční propojení předmětů velkou motivací i pro žáky, kteří působí v tradičně pojatých hodinách pasivně a obvykle se do výuky nezapojují. S ohledem na postavení obou předmětů by vzájemná integrace geografie právě s výtvarnou výchovou nemusela být přínosem pouze pro žáky, ale mohla by zvýšit prestiž geografie mezi ostatními předměty.

V souladu se stanovenými úkoly jsem dále rozpracovala řadu témat, která jsou praktickou ukázkou toho, jak lze propojením zeměpisu a výtvarné výchovy dosahovat různých cílů, kognitivních i dovednostních. Výhodou některých aktivit je jejich časová nenáročnost, jiné lze rozvést do podoby samostatného projektu. Při ověřování cílů modelové hodiny formou didaktického testu a srovnáním výsledků u dvou skupin žáků se potvrdil můj předpoklad, že žáci, kteří se s látkou seznámili prostřednictvím integrované výuky, dosáhli lepších výsledků než žáci, kteří látku probrali tradičními metodami. Z výsledků testu také vyplývá, že integrovaná výuka působila na žáky silně motivačně.

Celé téma integrace výtvarné výchovy do výuky zeměpisu nabízí nepřehledné množství nových možností, které mohou být cestou k rozvoji studentů jak v oblasti vědomostí, tak i jejich postojů. Stále je však třeba mít na zřeteli, jaké výstupy a cíle chceme v danou chvíli naplnit, a v souladu s tím vybírat vhodné aktivity a metody pro jejich uskutečnění. Integrace geografie a výtvarné výchovy může být jedním z takovýchto prostředků.

8. Zdroje

ANDREW-EVANS, J. (2006): *Improving learning through preferred learning styles*. Teaching Geography, roč. 31, č. 1, Sheffield, Geographical association, s. 9.

BĚLECKÝ, Z.(2007): *SERIÁL – Vzdělávací strategie 8*. Učitelské listy, roč. 14, č. 10.

BUZAN, T. (2007): *Mentální mapování*. Praha, Portál. 168 s.

CARSWELL, R. J. B., CARSON, R. M. (1970): *Using Media to Stimulate Inquiry*. Cit. 15. 3. 2011 dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED107547.pdf>

FULKOVÁ, M. a kol. (1997): *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha, Fortuna. 127 s.

FULKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M. (1999): *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha, Fortuna. 118 s.

GRIFFIN, M., SCHWARTZ, D. (2002): *Visual Communication* in: SHIFRINOVÁ, S. (2009): *Vizuální gramotnost v severoamerických středních školách*. Překlad Varhaníková, H. dostupné z: <http://old.rvp.cz/clanek/3020>

HALOCHA, J. (2008): *Geography In the Frame: using photographs*. Teaching Geography, roč. 33, č. 1, Sheffield, Geographical association, s. 19.

HAUBRICH, H. (2001): *Lernbox Geographie – Das Methodenbuch*. Friedrich Verlag. 150 s.

HODGE, A. (1999): *Výtvarné techniky pro začátečníky*. Havlíčkův Brod, Fragment. 128 s.

HUNTEROVÁ, M. (1999): *Účinné vyučování v kostce*. Praha, Portál. 101 s.

HUPKOVÁ, M. (2009): *Prostředí a kultura českých hřbitovů*. Geografické rozhledy, roč. 18, č. 4, Praha, ČGS. s. 8-9.

- CHATELETA, A. a kol. (1990): *Světové dějiny umění*. Larousse. 784 s.
- CHROMÝ, P. (2010): *Krajina naší vlasti - krajina domova*. Geografické rozhledy, roč. 20, č. 2, Praha, ČSG. s. 32.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol (2002): *Školní didaktika*. Praha, Portál. 447 s.
- KOVALIKOVÁ, S. (1995): *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž, Spirála. 304 s.
- KUČERA, Z., KUČEROVÁ, S. (2009): *Památky jako dědictví společnosti*. Geografické rozhledy, roč. 18, č. 5, Praha, ČGS. s. 8-9.
- KÜHNLOVÁ, H. (2007): *Život v našem regionu, pracovní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň, Fraus. 64 s.
- KÜHNLOVÁ, H. (1999): *Kapitoly z didaktiky geografie*. Praha, Karolinum. 138 s.
- MALIŠ, I. (2002): *Je české školství v oblasti zeměpisu v krizi?*. v: BALEJ, M., PEŠTOVÁ, J.: Sborník vzdělávání zeměpisem. Ústí nad Labem, ČGS. s. 21-22.
- MAŇÁK, J. a kol (2008): *Kurikulum v současné škole*. Brno, Paido. 127 s.
- MATUŠKOVÁ, A. (2005): *Integrační úloha geografie*. Cit. 19. 2. 2011, dostupné z: <http://old.rvp.cz/clanek/189>
- MIKULÁŠ, R. (2009): *Pojem epigenetických voštin – příspěvek k poznání vzniku a vývoje pískovcového mikroreliefu (výchozy svrchnokřídových pískovců v severních a východních Čechách)*. Cit. 19. 2. 2011, dostupné z: <http://www.geology.cz/zpravy/obsah/2008/2008-5.pdf>
- MITCHELL, W. J. T. (2009): *Vizuální gramotnost nebo gramotnostní vizuálnost*. Překlad Varhaníková, H. Cit. 19. 2. 2011, dostupné z: <http://old.rvp.cz/clanek/3021>
- MRÁZ, B. (1997): *Dějiny výtvarné kultury 2*. Praha, Idea servis. 209 s.

MRÁZ, B. (2003): *Dějiny výtvarné kultury 3*. Praha, Idea servis. 219 s.

NCE: National Curriculum of England, Cit. 24. 1. 2011, dostupné z: <http://curriculum.qca.org.uk/>

NCI: National Curriculum of Ireland, Cit. 24. 1. 2011 dostupné z: <http://www.curriculumonline.ie/eng/>

PARKINSON, A. (2009): *Think Inside the box: Miniature landscapes*. Teaching Geography, roč. 34, č. 3, Sheffield, Geographical association, s. 120-121.

PAVELKOVÁ, I. a kol. (2010): *Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků*. Pedagogika, roč. 9. Praha. s. 38–61.

PETTY, G. (1996): *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha, Portál. 380 s.

PODROUŽEK, L. (2002): *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň, Fraus.

PRŮCHA, J. a kol. (1998): *Pedagogický slovník*. Praha, Portál. 328 s.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha, VÚP Praha 2007. Cit. 28. 1. 2011, dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, VÚP Praha 2007. Cit. 28. 1. 2011, dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz>

RICE, F. T. (1972): *A handbook for outdoor education*. Cit. 25. 2. 2011, dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED075141.pdf>

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2002): *Tvorba evaluačních geografických standardů*. v: BALEJ, M., PEŠTOVÁ, J.: Sborník vzdělávání zeměpisem. Ústí nad Labem, ČGS. s. 30-38.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2010): *Vizuální gramotnost: intelektuální pseudoproblém, anebo nutná výbava každého z nás*. Geografické rozhledy, roč. 19, č. 4, Praha, ČSG. s. 14, 17.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2008): *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka a krajiny*. Praha, Universita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta. 182 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D., BOHÁČEK, T. (2010): *Čtení fotografií optikou geografa*. Geografické rozhledy, roč. 19, č. 4, Praha, ČSG. s. 14, 17.

ŘEZNÍČKOVÁ, D., MATĚJČEK, T. (2009): *Jak hodnotit kvalitu místa*. Geografické rozhledy, roč. 18, č. 4, Praha, ČGS. s. 17-19.

SÁDLO, J. (2009): *Duše krajiny*. Geografické rozhledy, roč. 18, č. 4, Praha, ČGS. s. 2-3.

SHIFRINOVÁ, S. (2009): *Vizuální gramotnost v severoamerických středních školách*. Překlad Varhaníková, H. Cit. 13. 2. 2011. Dostupné z: <http://old.rvp.cz/clanek/3020>

SPIPKOVÁ, J. (2010): *Kulturní dědictví Patagonie*. Geografické rozhledy, roč. 20, č. 1, Praha, ČSG. s. 30-31.

STEHLÍKOVÁ, B. (1984): *Česká Krajina*. Praha, Odeon. 63 s.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike, 2008. Cit. 5. 2. 2011, dostupné z: www.statpedu.sk

TROJANOVÁ, A. (2009): *Možnosti využití land artu ve výuce*. Geografické rozhledy, roč. 18, č. 4, Praha, ČGS. s. 20.

UHLÍŘ, J.: *Tvoříme ve stylu známých malířů*. Praha 2002, Portál. 175 s.

VANČÁT, J.: *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha 2003, Sdružení MAC. 31 s.

VENCÁLEK, J. (2009): *Genius loci*. Geografické rozhledy, roč. 18, č. 4, Praha, ČGS. s. 4-5.

VESTER, T.: *Myslet, učit se a zapomínat*. Plzeň 1997, Fraus. 191 s.

VIGUÉ, J. (2008): *mistři světového malířství*. Dobřejovice, REBO. 480 s.

VOČADLOVÁ, K. (2009): *Obrazy jako archiv přírodních změn*. Geografické rozhledy roč. 18, č. 5, Praha, ČGS. s. 26-24.

VONDROVÁ, P. (2005): *Výtvarné techniky - land art a empaketáž*. Cit. 13. 2. 2011. Dostupné z: <http://old.rvp.cz/clanek/232>

ZEMAN, V. (2006): *Reforma školství v České republice. Člověk v tísní*, Praha, 32 s.

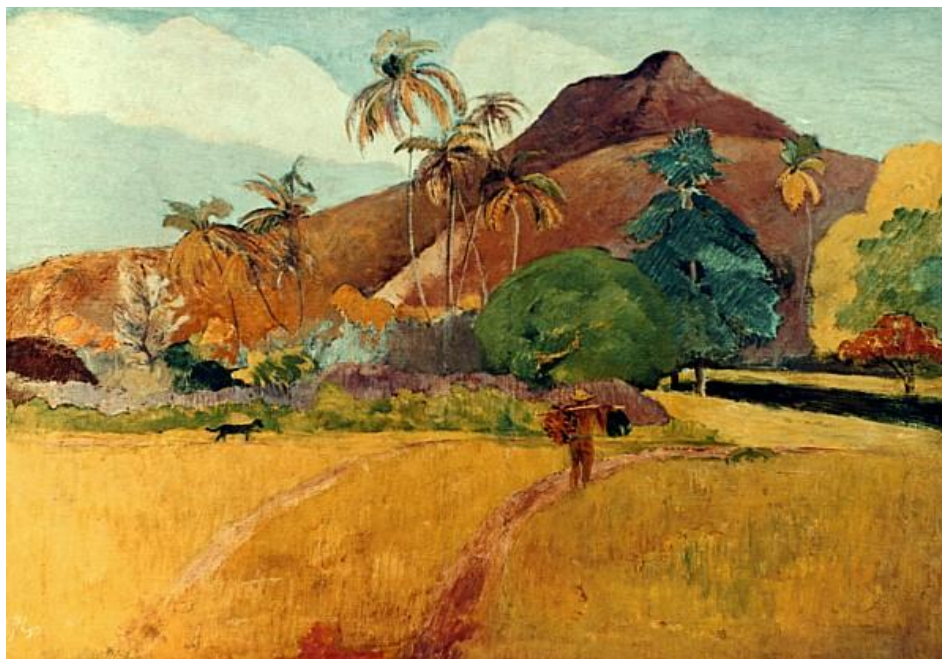
ZHOŘ, I. (1992): *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha, SPN. 165 s.

Přílohy

Seznam příloh

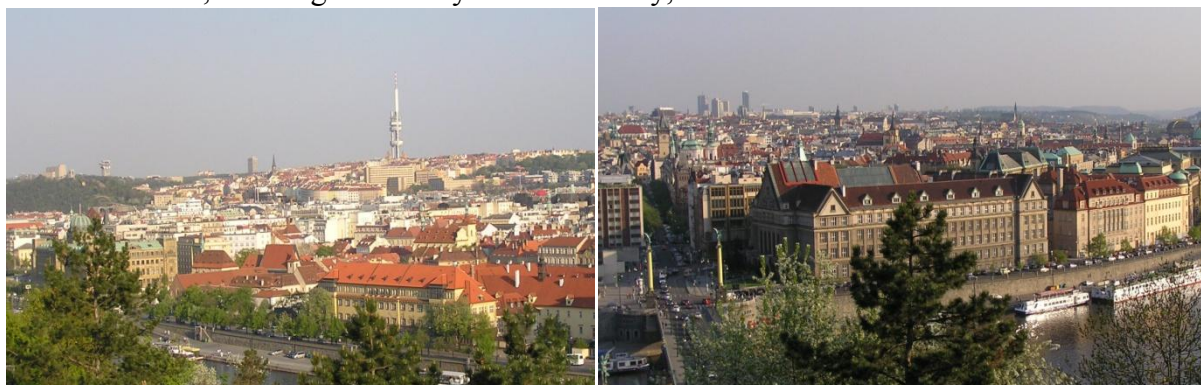
Obrázek č. 16: Tahiti	72
Obrázek č. 17 a, b: Fotografie Prahy z Letné detaily	72
Obrázek č. 18 a, b: Krajina v obraze	72
Obrázek č. 19 a, b: Ukázky kreseb žákyň osmého ročníku.....	73
Obrázek č. 20: Ukázka vyplněného testu – osmý ročník	74
Obrázek č. 21: Ukázka vyplněného testu – devátý ročník	75

Obrázek č. 16: Tahiti



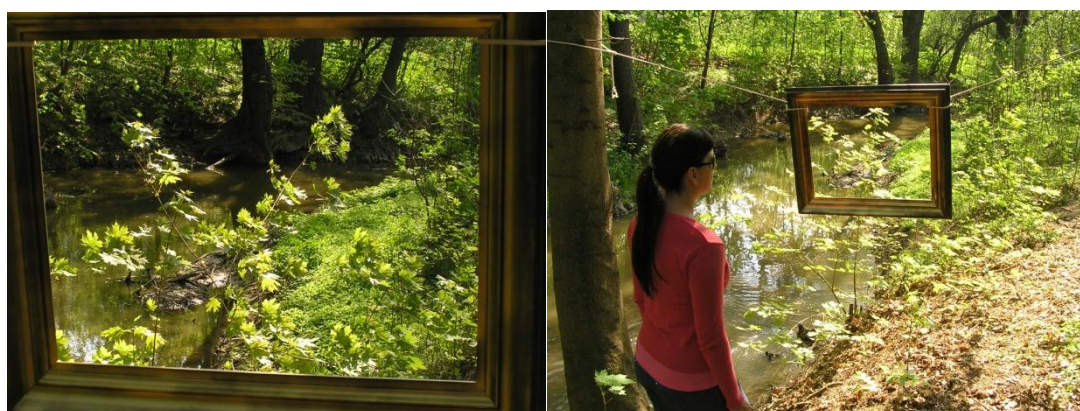
Zdroj: <http://fineartamerica.com/images-medium/gauguin-tahiti-1891-granger.jpg>

Obrázek č. 17 a, b: Fotografie Prahy z Letné detaily, viz rámeček č. 3



Zdroj: Petra Horáková 2011

Obrázek č. 18 a, b: Krajina v obraze, viz rámeček č. 6



Zdroj: Petra Horáková 2011

Obrázek č. 19 a, b: Ukázky kreseb žákyň osmého ročníku



Obrázek č. 20: Ukázka vyplněného testu – osmý ročník

Test - Sídla

Jméno:

- 1) Vysvětlí pojem URBANIZACE (procento%)
 Je to podíl lidí v určitém státě žijících ve městě
 u nás je to oblo 70%
- 2) Popiš celosvětový trend urbanizace
 Ve vyspělých státech bude vzrůstat jen do určité úrovně,
 potom bude pravděpodobně stagnovat nebo klesat. V rozvojových
 zemích (Afrika 45%) poroste.
- 3) Vysvětlí, jak se proces urbanizace projevuje na struktuře města?
 Město se rozvíjí a tím je (kromě historického centra) se funkce
 jednotlivých částí posouvají od středu
- 4) Uveď konkrétní změny ve funkci městských částí na příkladu Prahy
 Žitov byl dříve chudší odlehlejší čtvrť a dnes je obchodní čtvrť.
 Malá strana změnila při odjezdu na kulturní
- 5) Rozhodni, v čem spočívají výhody a nevýhody „satelitních městeček“ (po třech)
 + život mimo hluk města - neekologické
 cena domů - dojíždění za prací
 dostupnost služeb města →
- 6) Do plánu Prahy a blízkého okolí zakresli oblasti, které plní následující funkce:
 rekreační, obchodní, průmyslovou, obytnou.

rekreační je západní
Praha

Obrázek č. 21: Ukázka vyplněného testu – devátý ročník

Test - Sídla

Jméno:

1) Vysvětli pojem URBANIZACE

Ulehování lidí do měst z venkovu

2) Popiš celosvětový trend urbanizace

Urbanizace se po světě rychle šíří. Dívají službám, kberí město poskytuje. Ale rustovní mají procento lidí, profesužířůk život na vesnici a stářích mrosstín se vyžije

3) Vysvětli, jak se proces urbanizace projevuje na struktuře města?

Vě městě se rozvíjí spektrum služeb. Město se rozvíjí a roste.

4) Uveď konkrétní změny ve funkci městských částí na příkladu Prahy

Místní části v centru jsou na vysoké úrovni poskytováním služeb. Okrajové části přebírají obytnou funkci. Průmyslové se stěhují na Prahu

5) Rozhodni, v čem spočívají výhody a nevýhody „satelitních městeček“ (po třech)

+ čisto a klid
méně ceny

- daleko do službami
dovážet

6) Do plánu Prahy a blízkého okolí zakresli oblasti, které plní následující funkce:

rekreační, obchodní, průmyslovou, obytnou.

