

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti integrace výtvarné výchovy s českým jazykem a literaturou
Possibilities of integrating Art Education with the Czech Language and Literature Education

Lukáš Kohl

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

Studijní program: Učitelství výtvarné výchovy pro 2. stupeň základní školy a střední školy a základní umělecké školy (N0114A300100)

Studijní obor: N VV-ČJ 20 (0114TA300100, 0114TA300089)

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Možnosti integrace výtvarné výchovy s českým jazykem a literaturou* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání: Praha, 10. 7. 2023

Děkuji paní doktorce Fišerové

za veškerý čas, který mi věnovala, za vstřícnost, ochotu, cenné rady i vlídná slova.

Děkuji paní docentce Fulkové

za to, že mi představila dílo a osobnost Aléna Diviše.

Děkuji Petru Medkovi, Karolíně Krošlákové a Zdeňce Saletové

za jejich pomoc při realizaci a reflexi mé výuky.

Děkuji svým rodičům

za lásku a zázemí, které mi dali, a za trpělivost, s níž ke mně přistupovali nejen v době psaní této práce.

Děkuji všem,

díky nimž dnes s jistotou vím, že výtvarná výchova je plnohodnotným oborem,
který má smysl hájit před těmi, kdo o tom pochybují...

ABSTRAKT

Práce se zabývá možnostmi integrace výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury. Je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsou oba vyučovací předměty představeny. Kapitoly věnované výtvarné výchově se zabývají faktory, které mohou ovlivňovat její postavení v českém školství, hlavními oblastmi, jimž se tento obor věnuje (výtvarné umění a vizuální kultura), a didaktickými přístupy, které se mohou ve výuce výtvarné výchovy uplatňovat. Kapitoly týkající se oboru český jazyk a literatura popisují jeho tři složky (jazykovou výchovu, literární výchovu a komunikační a slohovou výchovu) a dávají je do souvislosti s obsahy výtvarné výchovy.

V prvním úseku praktické části této práce jsou navrženy konkrétní školní aktivity interdisciplinární povahy a obecné principy, na jejichž základě lze vystavět vyučovací jednotku integrující výtvarnou výchovu s českým jazykem a literaturou. Ve druhém úseku je předložen plán vyučovací jednotky na téma *ilustrace*, dále pak záznam a reflexe dvou realizací takto naplánované výuky, v rámci které byl uskutečněn pedagogický akční výzkum, jehož cílem bylo zdokonalit a zefektivnit budoucí výuku. Součástí práce je též analýza žákovských kreseb, jejíž výsledky byly využity k zodpovězení těchto výzkumných otázek: „*Jaké motivy se nejčastěji objevují v žákovských ilustracích Erbenovy balady Svatební košile?*“ a „*Co ovlivňuje výběr těchto motivů?*“

KLÍČOVÁ SLOVA

integrace; výtvarná výchova; český jazyk; literatura; metodika; komunikace

ABSTRACT

The thesis deals with the possibilities of integrating art education and Czech language and literature education. It is divided into two parts - theoretical and practical.

In the theoretical part both subjects are introduced. The chapters devoted to art education deal with the factors that may influence its position in Czech schools. These chapters also deal with the main areas that art education is focused on (fine arts and visual culture) and with the didactic approaches that can be applied in art education. The chapters about Czech language and literature education describe its three components (language education, literature education and communication and style education) and relate them to the content of art education.

In the first section of the practical part of this thesis, specific school activities of an interdisciplinary nature are proposed. Also, general principles are suggested on the basis of which a teaching unit integrating art education with Czech language and literature education can be built. In the second section, a plan for a teaching unit on the topic of *illustration* is presented, followed by a record of two implementations of the planned teaching unit, in which pedagogical action research was carried out to improve and streamline future teaching. Reflection on the teaching unit is comprised too. The thesis also includes an analysis of the pupils' drawings, the results of which were used to answer the following research questions "*What motifs appear most often in pupils' illustrations of Erben's ballad The Wedding Shirt?*" and "*What influences the selection of these motifs?*"

KEYWORDS

Integration; Art Education; Czech Language; Literature Education; Methodology; Communication

Obsah

Úvod	6
1 Část teoretická	9
1.1 Výtvarná výchova	9
1.1.1 Faktory ohrožující postavení výtvarné výchovy v českém školství.....	10
1.1.2 Výtvarné umění a vizuální kultura	12
1.1.3 Programové linie	14
1.2 Český jazyk a literatura.....	24
1.2.1 Jazyková výchova.....	26
1.2.2 Literární výchova.....	28
1.2.3 Komunikační a slohová výchova.....	31
1.3 Význam interdisciplinárních vztahů	36
2 Část praktická	38
2.1 Metodický nápadníček.....	38
2.1.1 Český jazyk a literatura obohacuje výtvarnou výchovu.....	39
2.1.2 Výtvarná výchova obohacuje český jazyk a literaturu	48
2.1.3 Prostor pro setkávání výtvarné výchovy s českým jazykem a literaturou.....	54
2.2 Ilustrace.....	57
2.2.1 Plán vyučovací jednotky.....	58
2.2.2 Výzkum	69
Závěr.....	101
Poznámky	103
Seznam použitých informačních zdrojů	104
Seznam obrazových zdrojů.....	107

Úvod

„Umělec je stvořitel něčeho krásného.

Zjevit umění a ztajit umělce, to je cílem uměleckého díla.

Kritik je ten, kdo dovede tlumočit jinou formou a novými prostředky svůj dojem z něčeho krásného. Nejvyšší, stejně jako nejnižší forma kritiky je jakýmsi druhem autobiografie. (...)

Není nic takového jako morální nebo nemorální kniha. Knihy jsou buď dobře napsány, nebo špatně napsány. Toť vše.

Odpor devatenáctého století k realismu, toť vztek Kolibána, jenž vidí v zrcadle svou vlastní tvář.

Odpor devatenáctého století k romantismu, toť vztek Kolibána, když nevidí v zrcadle svou vlastní tvář.

Morální život člověka tvoří součást umělcova námětu, ale umění je morální tím, že dovede dokonale upotřebit nedokonalou látku.

Žádný umělec netouží dokazovat. Vždyť dokázat se dá i to, co je pravda.

Žádný umělec nemá mravoučné záliby.

Mravoučná záliba u umělce je neodpuštělný formalismus.

V žádném umělci není nikdy nic morbidního. Umělec smí vyslovit všechno. Myšlenka a jazyk jsou pro umělce nástroje umění. Neřest a ctnost jsou pro umělce suroviny k umění. (...)

Všechno umění je zároveň povrch a symbol.

Ti, kdož jdou pod ten povrch, činí tak na vlastní nebezpečí. Ti, kdož luští ten symbol, činí tak na vlastní nebezpečí.

Diváka, nikoli život, umění doopravdy zrcadlí.

Ráznost názoru na umělecké dílo ukazuje, že to dílo je nové, nejednoduché a živoucí.

Když se kritici neshodují, je umělec v souladu sám se sebou. (...)¹“

OSCAR WILDE

¹ WILDE, Oscar. *Obraz Doriana Graye* (překlad Jiří Zdeněk Novák). Frýdek-Místek, Alpres, s. r. o. 2005. s. 5 – 6. ISBN 80-7362-046-4

Obraz a slovo jsou jen dva různé způsoby, jimiž lze vyjádřit myšlenku, emoci, pocit. Je-li možné se shodnout na tom, že je toto tvrzení pravdivé, pak lze též říci, že výtvarná výchova a český jazyk, sloh a literatura (současně se všemi ostatními jazyky) jsou z principu sesterské obory, respektive školní vyučovací předměty. Navzájem se prolínají, překrývají a často směřují ke stejnému cíli, jen pro jeho dosažení tradičně užívají odlišných prostředků.

V diplomové práci, kterou čtete, se zabývám možnostmi vzájemného obohacování výše zmíněných oborů prostřednictvím jejich specifických témat a metod, zvláštní pozornost je věnována především způsobům integrace českého jazyka, slohu a literatury do výuky výtvarné výchovy.

Samotná práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretická část rozebírá specifika zkoumaných oborů s ohledem na aspekty, které umožňují jejich vzájemnou integraci. Těžiště práce leží v její druhé části – v části praktické, v níž navrhuji konkrétní metody, výtvarné etudy či cvičení mezioborového charakteru. V této části také představuji plán vyučovací jednotky na literárně-výtvarné téma *ilustrace*, popisuji a reflektuji své zkušenosti z dvojí realizace tohoto plánu a analyzuji motivy, které se objevují v žákovských výtvarných pracích, jež vznikly během této výuky.

V samém počátku práce jsem si dovolil citovat Wildovu předmluvu z *Obrazu Doriany Graye* (v překladu J. Z. Nováka). Proč? Nabízí se odpověď, že jsem tak učinil pro samotný název a námět knihy – pro ten obraz, v němž se odrážela duše půvabného Doriana stejně tak jako nitro Basila Hallwarda, který Dorianu portrétoval; pro ten obraz, o němž bylo napsáno tolik slov. Byl by to však jen zlomek pravdy. Onu ukázkou jsem zvolil totiž také z toho důvodu, že se jedná o velmi poutavou kritickou úvahu na téma umění od jedné z největších osobností evropské literatury 19. století. A co víc, Wilde se ve své předmluvě navzdory okázalému cynismu, který je pro něj typický, dotýká několika problémů, jež se týkají i výuky na základních a středních školách v naší současnosti. Wilde zdůrazňuje význam diváka (a současně kritika), který je chápán jako součást uměleckého díla² bez ohledu na to, o jaký druh umění se jedná. „*Myšlenka a jazyk jsou pro umělce*

² Srovnej s: BERGER, John. *Způsoby vidění*, Labyrint, Praha 2016. ISBN: 978-80-87260-78-4

nástroje umění,³“ říká a nekomentuje tím pouze umění vzniklé do doby jeho současnosti – kdepak, nevědomky tím předznamenává budoucí existenci konceptuálního umění i diskurzivní pojetí výtvarné výchovy, které je pro dnešní školství a pro výzkum ve výtvarné výchově velmi aktuální⁴. Současně touto krátkou větou obhajuje důležitost znalosti (a tedy i výuky) jazyka, neboť ten může při vhodném užívání sloužit k produkci umění, k povýšení kultury

i osobnosti, a zároveň tím poukazuje na skutečnost, že umění je nositelem myšlenky a jazyka, v němž uvažujeme. Wilde explicitně zdůrazňuje, že umění funguje na principu symbolů (což je ostatně příznačné i pro jakýkoli jazyk), přičemž symbol zde můžeme chápat hned ve dvou významech – jednak jako hloubku nebo skrytý význam daného komunikátu (tj. uměleckého díla), což koresponduje s hlavní ideou symbolismu, směru, jímž byl společně s dekadencí Wilde výrazně ovlivněn, a jednak sémioticky jako označující prvek (slovo, obraz)⁵.

Obraz Doriana Graye, jakožto román věnovaný člověku, kráse, ošklivosti a umění, je pro mě syntézou hlavních obsahů oborů český jazyk a literatura a výtvarná výchova. To proto jsem si citaci z něj vybral pro úvod této práce...

³ WILDE, Oscar. *Obraz Doriana Graye* (překlad Jiří Zdeněk Novák). Frýdek-Místek, Alpres, s. r. o. 2005. s. 5 – 6. ISBN 80-7362-046-4

⁴ Srovnej s: STUHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno, Masarykova univerzita 2015. s. 372 – 375. ISBN 978-80-210-7884-0

⁵ NEKULA, Marek. *Znak* [online]. Nový encyklopedický slovník češtiny [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ZNAK>

1 Část teoretická

Aby bylo možno uvažovat o propojení výuky výtvarné výchovy a českého jazyka, je nutno nejprve definovat tyto vzdělávací obory samostatně, a to se zvláštním důrazem na jejich hlavní cíle, obsahy a didaktické prostředky, jakož i na rizikové faktory, které se s danými obory pojí. Vzhledem ke skutečnosti, že je tato diplomová práce primárně zaměřena na výtvarnou výchovu a na způsoby, jimiž ji mohou obohacovat obsahy či metody vlastní českému jazyku a literatuře, a vzhledem k problematickému (ba přímo nestabilnímu) postavení výtvarné výchovy v rámci českého vzdělávacího systému, je jen přirozené, že se zde dostane důkladného rozboru právě tomuto školnímu předmětu. Obor český jazyk a literatura se dočká méně podrobné analýzy, pozornost bude soustředěna především na specifika jeho tří složek – jazykové výchovy, literární výchovy a komunikační a slohové výchovy. Jak v části věnované výtvarné výchově, tak i v části o českém jazyku a literatuře jsou uváděny možnosti mezioborových vztahů, které jsou pak podrobněji rozpracovány v didaktické části této diplomové práce.

1.1 Výtvarná výchova

Aktuální *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* charakterizuje výtvarnou výchovu jako obor, jenž „pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky. Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.“⁶

V praxi se bohužel velmi často mohou výtvarní pedagogové setkat s nepochopením ze strany široké veřejnosti. Rodiče, žáci, ale i mnozí učitelé se v četných případech dívají na výtvarnou výchovu jako na nadbytečný a kognitivně nenáročný předmět bez většího

⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. s. 83 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

přínosu pro jeho absolventy. Chápu ho jako předmět, který může vyučovat v podstatě kdokoli bez ohledu na odbornou specializaci.

1.1.1 Faktory ohrožující postavení výtvarné výchovy v českém školství

Opomíjení a svého druhu devalvování výtvarné výchovy může být dáno více různými faktory – prvním z nich je generační přenos zkušeností. Lze říci, že výuka výtvarné výchovy probíhá na mnoha školách zastarale a nepříliš inovativně⁷. Lidé si pochopitelně utvářejí své představy o školních vyučovacích předmětech především na základě svých vlastních žákovských zkušeností, nebo na základě žákovských zkušeností dětí ve svém okolí (zpravidla těch svých). Jestliže jsou tyto zkušenosti negativní, je zcela přirozené, že budou nepříznivě ovlivňovat i veřejné mínění o výtvarné výchově. Zvláštní skupinou lidí, kteří mají příležitost si vytvořit svou představu o výtvarné výchově na základě jiných zkušeností, než které jsem zmínil výše, jsou zaměstnanci škol.⁸

Druhým rizikovým faktorem je výrazně kolísavá kvalita a kompetentnost vyučujících výtvarné výchovy. Není výjimkou, pokud tento předmět vyučuje pedagog bez odborné aprobační⁹; je nutné si však zároveň připustit skutečnost, že ani aprobovaný učitel nemusí být zárukou kvalitní výuky. Ovšem vyučuje-li výtvarnou výchovu pedagog, který se v oblasti umění a kultury sám příliš neorientuje a který ve své výuce vychází především z vlastních žákovských vzpomínek na tento školní předmět (případně z knih a videí s návody na různé „dětské výtvary“, jež jsou již ze své podstaty neoriginální a mnohdy vyloženě nevkusné), hrozí velké riziko, že bude mít problémy s naplňováním

⁷ Srovnej s: FIŠEROVÁ, Zuzana. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů (dizertační práce)*. Praha, katedra výtvarné výchovy PedF UK 2015. s. 91 – 92 a s. 139

⁸ *I výtvarka může skvěle chutnat* [online]. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/i-vytvarka-muze-skvele-chutnat.html>

⁹ Neuspokojivý je již samotný přístup MŠMT k vzdělávací oblasti *umění a kultura*. V roce 2019 realizovalo MŠMT mimořádné šetření ke stavu učitelského sboru v regionálním školství; v tomto šetření mj. shromáždilo data týkající se míry aprobovanosti vyučujících jednotlivých vzdělávacích oborů – ovšem ne všech. Data k oborům výtvarná výchova a hudební výchova chybí (to se ostatně týká i ostatních *výchov* – tělesné, občanské atd.). Takový přístup implikuje naprostý nezájem MŠMT o celou vzdělávací oblast. Výsledky šetření jsou dostupné zde: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionálním-skolství>

očekávaných výstupů definovaných v RVP a že jeho hodiny budou nekvalitní a pro žáky nepřínosné. Nekompetentní výtvarný pedagog (stejně jako značná část široké veřejnosti) pak obvykle předpokládá, že hlavním a v zásadě jediným cílem výtvarné výchovy je žákovská produkce artefaktů, přičemž důraz je kladen primárně na kvantitu a estetičnost¹⁰ těchto artefaktů.¹¹ Přitom „význam výtvarné výchovy pro vývoj dítěte je mnohem širší: učení se prostřednictvím vlastní tvorby se opírá o subjektivně jedinečné vnímání, citění, prožívání a představy, rozvíjí tvůrčí potenciál, kultivuje projevy dítěte a jeho potřeby, utváří jeho autentickou hierarchii hodnot.“¹²

Třetí faktor, jenž může nepříznivě ovlivňovat postavení výtvarné výchovy, lze spatřovat v přístupu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k tomuto oboru, konkrétně například v necitlivých zásazích do *Rámcového vzdělávacího programu* během jeho revize v roce 2021. Z očekávaných výstupů RVP ZV byly odstraněny kupříkladu formulace týkající se zasazování tvorby žáků do kulturně-historických a sociálních kontextů (týká se to např. celého původního očekávaného výstupu VV-9-1-07 – „(Žák) porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů,“ a části výstupu VV-9-1-04 – „(Žák) porovnává a hodnotí jeho (tj. svého osobitého vyjádření) účinky s účinky již existujícími i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.“¹³ V době, kdy je kladen veliký důraz na význam mediální výchovy, považují takovéto úpravy za velmi nešťastné, jelikož se týkají kompetence žáka orientovat se v kulturních, sociálních i mediálních souvislostech a také jeho schopnosti do těchto souvislostí zařadit sebe sama a své vnímání světa.

¹⁰ Estetičností se v tomto kontextu rozumí povrchová krása, technická dokonalost, líbivost a vizuální podmanivost.

¹¹ *I výtvarka může skvěle chutnat* [online]. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/i-vytvarka-muze-skvele-chutnat.html>

¹² Nesouhlasné stanovisko České sekce INSEA k revizím RVP ZV. *Domů | KUV* [online]. Copyright © 2022 [cit. 18.01.2023]. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rvp-zv>

¹³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. s. 94 – 95 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Posledním rizikovým faktorem, který bych rád zmínil, je celkově oslabená kompaktnost výtvarné výchovy. S jistotou je možné říci, že hlavní pozornost tohoto vyučovacího předmětu se soustřeďuje na dvě položky – a sice na *výtvarné umění* a na *vizuální kulturu* (k oběma těmto složkám je možno přistupovat prakticky prostřednictvím aktivní tvorby, ale i teoreticky a za pomoci dialogu). „*Výtvarné umění je dnes pro výtvarnou výchovu velmi obtížně zvladatelný obor z několika důvodů – od výbojů moderny, od vzniku abstraktního a posléze konceptuálního umění přestalo být výtvarné umění široké populaci obecně přístupné – stále ještě slyšíme její velkou část říkat, že abstraktnímu umění nerozumí, že je tudíž zbytečné, apod. Konceptuální umění je pak obecně přístupné ještě méně, na veřejnost z něho pronikají většinou převážně události bulvarizované coby skandály. Výtvarné umění je v důsledku toho chápáno ponejvíce rozporně, v polárním vztahu ‚abstraktního‘ a ‚realistického‘ projevu.*¹⁴“ Nerozumí-li dospělý člověk nějaké problematice či nějakému fenoménu, má dvě možnosti. Buďto se do tohoto neznáma pokusí proniknout a odhalit jeho principy, možnosti a významy, anebo začne označovat *neznámé* a *nepochopené* slovem *zbytečné*. Člověk, který si zvolí druhou z těchto možností, pak vcelku přirozeně nebude spatřovat význam v tom, proč se mají žáci (natožpak jeho vlastní potomci) to *zbytečné* učit¹⁵, přičemž tento svůj postoj k výtvarné výchově bude přenášet i na své děti. Na výtvarných pedagogích potom je, aby dítěti zatíženému takovýmto pohledem na celý obor dopřáli i jinou perspektivu a s ní i možnost si vytvořit vlastní poučený názor.

1.1.2 Výtvarné umění a vizuální kultura

Stejně, jako je význam znalosti výtvarného umění banalizován, důležitost výuky vizuální kultury je v posledních letech vyzdvihována. Tematizuje se především negativní působení vizuální kultury na člověka, zvláště pak její využívání k manipulaci lidmi (například v rámci politických kampaní, obchodních reklam i šíření konspiračních teorií).

¹⁴ POSPÍŠIL, Aleš, ŘEPA, Karel a ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Česká sekce INSEA, Olomouc 2019, s. 62 – 63

¹⁵ Srovnej s: KITZBERGEROVÁ, Leonora et al. *Podkladová studie Výtvarná výchova*. Praha, NÚV 2019. s. 7

Nátlak a manipulace realizované prostřednictvím prvků vizuální kultury vyvolávají zpětně reakce s potřebou se těmto efektům dostatečně bránit. „Právě proto se začíná hovořit o vizuální gramotnosti, čímž se míní zejména metody, jak demaskovat tento nátlak, v druhém plánu také jak zajistit přístup k vizuální komunikaci minoritám. Vizuální kultura je pak z těchto pozic chápána jako svým způsobem nebezpečná věc, vedoucí k ohrožení a k obavám z ní; je pak vnímána jako nástroj boje těch, kdo vizuální kulturu ovládají, vůči těm, kteří se cítí skrze ni ovládati. Z velké části je přitom pomíjen pozitivní aspekt vizuální kultury, pro který je vlastně čím dále více rozšířena – coby tmelící článek society je velmi přesná a časově úsporná v komunikaci. Bez pochybností to lze prokázat, srovnáme-li např. popis židle s jejím obrazem.“¹⁶

V tomto bodě lze spatřovat jeden z velkých oborových průsečíků výtvarné výchovy (vizuální kultury) a českého jazyka (komunikační a slohové výchovy). Tím průsečíkem je mediální výchova, tady průřezové téma závazně zakotvené v *Rámcovém vzdělávacím programu* pro základní vzdělávání, pro gymnázia i pro střední odborné vzdělávání¹⁷. Vzhledem k tomu, že většina médií má svou obrazovou a verbální složku, jimiž působí na recipienta, je pochopitelné, že se obsahům mediální výchovy věnují se svými žáky často právě vyučující výtvarné výchovy a českého jazyka (viz 2.1.3 *Prostor pro setkávání výtvarné výchovy s českým jazykem a literaturou*, s. 54 – 56).

Problematické uchopení *výtvarného umění a vizuální kultury* coby hlavních vzdělávacích obsahů výtvarné výchovy, pluralita názorů na ně a způsob, jakým je široká nepoučená veřejnost chápe, vedou ke komplikacím při snahách o vytvoření jednotné metodické koncepce výtvarně-uměleckého vzdělávání v našem školství. Pro vytvoření takové koncepce je v nemalé míře důležité přesvědčit dostatečný podíl society o kognitivním přínosu výtvarné výchovy pro žáka, čehož lze dosáhnout pouze tehdy, prokáže-li obor svou aktuálnost a spojení se současným světem stejně tak jako s potřebami lidí, kteří v takovém světě žijí.

¹⁶ POSPÍŠIL, Aleš, ŘEPA, Karel a ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Česká sekce INSEA, Olomouc 2019, s. 62 – 63

¹⁷ V RVP SOV pro konkrétní obory se sice nemusíme setkat přímo s pojmenováním „mediální výchova“, s obsahy tohoto průřezového tématu a s jeho cíli (tj. s rozvojem mediální gramotnosti) však ano.

Efektivní by v tomto ohledu mohl být strukturalistický přístup k výtvarné výchově, jenž akcentuje vzájemné a neustále se proměňující propojení individuálních jednotlivostí, které dohromady tvoří a současně ovlivňují celek, který můžeme chápat jako společnost, societu. Strukturalistický přístup vnímá výrazný rozdíl mezi souvisejícími, a přesto strukturně odlišnými funkcemi výtvarného umění i výchovy – mezi funkcí individuální a funkcí společenskou. „*Na strukturní úrovni individua je onou funkcí umění vyvolání estetického účinku. Ten je zcela jedinečný pro každé individuum. (...) Estetický účinek, jehož zážitek je každému přístupný, (...) můžeme ze strukturního hlediska chápat také jako instinktivní reakci organismu, která rychleji a v aktuální situaci komplexně zhodnotí náš stav a stav našeho okolí. Takto ji cítíme jako vyjádření emocí a její účinek jsme schopni sémioticky (racionálně) charakterizovat až dodatečně.*”¹⁸ Sociální funkce umění se pro změnu výrazně projevuje na rozvoji a proměnách sociální kultury. Lze říci, že bez působení umění a jeho vlivu na člověka bychom dnes pravděpodobně o kultuře vůbec nehovořili. Z perspektivy strukturalismu tedy nejsou dějiny výtvarného umění (a tudíž ani jejich školní výuka) pouze seznamem více či méně významných uměleckých děl, obrazů, soch a staveb, ale především nástrojem, jež můžeme účinně využít při snaze porozumět proměnám lidského vnímání, chápání a poznávání světa, tomu, jak se vyvíjely způsoby komunikace a mezilidské i tvůrčí spolupráce.¹⁹

1.1.3 Programové linie

Hlavními obsahy výtvarné výchovy jsou *umění a vizuální kultura*, jak již bylo napsáno výše. Je však dobré si uvědomit, že k tomuto vzdělávacímu oboru lze přistupovat také různými způsoby – každý z nich se přitom k umění i k vizuální kultuře staví trochu odlišným způsobem. Jan Slavík, významný český výtvarný pedagog a zakladatel artefiletiky, rozlišuje čtyři základní druhy didaktického pojetí výtvarné výchovy²⁰ (respektive čtyři programové linie), konkrétně art-centrické, video-centrické, gnozeo-centrické a animo-centrické pojetí výtvarné výchovy. Slavík však zdůrazňuje, že se jednotlivé linie navzájem

¹⁸ POSPÍŠIL, Aleš, ŘEPA, Karel a ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Česká sekce INSEA, Olomouc 2019, s. 64 – 66

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Stejně linie lze v zásadě vypořádat také u jiných uměleckých oborů, zvláště pak u hudební výchovy a dramatické výchovy.

prolínají a že mají společný základ. Přiznává též, že při hlubším zkoumání těchto čtyř linií by jistě bylo možno definovat jejich další subvarianty, syntézy a prostupy.²¹

Zároveň je nutné zmínit, že Slavík tyto čtyři programové linie popsal ve své publikaci *Od výrazu k dialogu - Artefiletika* v roce 1997, tedy před více jak čtvrtstoletím, a pochopitelně se vztahoval k tehdejšímu stavu výtvarné výchovy v českém školství. Bylo to rok po tom, co MŠMT schválilo vzdělávací program *Základní škola*, a ve stejném roce, kdy schválilo vzdělávací programy *Národní škola* a *Obecná škola*, přičemž každý z těchto programů přistupoval k výtvarné výchově poněkud odlišným způsobem, který byl více či méně v souladu s konkrétními programovými liniemi²². Po schválení *Rámcového vzdělávacího programu* (platný od r. 2005), jehož koncepce jednotlivých oborů je založena především na tzv. *očekávaných výstupech* a na průběžném budování klíčových kompetencí napříč předměty²³, se Slavíkem definované programové linie, které se už dříve velmi často navzájem překrývaly a prolínaly, na základních školách a víceletých gymnáziích prakticky přestaly vyskytovat ve své izolované podobě. Jistě, učitelé mohli i nadále ve své výuce výtvarné výchovy zdůrazňovat základní principy té které programové linie, zároveň se však všichni museli přizpůsobit *Rámcovému vzdělávacímu programu*²⁴. Výtvarní pedagogové už na sebe dnes obvykle nenahlíží jako na art-centriky, video-centriky, gnozeo-centriky či animo-centriky, neboť ve svých hodinách výtvarné výchovy kombinují různé přístupy. „*Pojetí výtvarné výchovy formulované v rámcových vzdělávacích programech RVP ZV a RVP G představuje mnohem složitější systém, než tomu bylo doposud* (tj. do zavedení RVP, pozn. autora). *Zdánlivě přímočaré vztahy mezi realitou a jejím obrazem, emocí a jejím vyjádřením, tvůrcem a divákem, jsou viděny jako součást systémů a vztahů, v nichž se mísí*

²¹ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy 1997. s. 160 – 166. ISBN 80-7184-437-3

²² *Vzdělávací programy platné v základním vzdělávání před zavedením RVP ZV* [online]. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/vzdelavaci-programy-platne-v-zakladnim-vzdelavani-pred.html>

²³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

²⁴ *Rámcový vzdělávací program* pochopitelně není závazný pro výtvarné pedagogy a lektory, kteří organizují volnočasové kroužky a výtvarné kurzy. Jejich koncepce výtvarného vzdělávání se proto může výrazně lišit od způsobu, jakým k výtvarné výchově přistupují na základních a středních školách.

*a vzájemně ovlivňují subjektivní i společenské (intersubjektivní) obsahy a významy vizuální komunikace.*²⁵

Na následujících stranách jsou všechny čtyři zmiňované programové linie stručně popsány – nikoli proto, že by Slavíkovo teoretické pojetí výtvarné výchovy v českém školství bylo aktuální, což z výše popsaných důvodů není, ale proto, že tyto linie akcentují čtyři různé oblasti zájmu výtvarné edukace, s nimiž hojně pracují učitelé výtvarné výchovy i dnes; těmito oblastmi jsou umění, vizuální kultura, poznávání světa prostřednictvím tvorby a vnitřní prostor dítěte²⁶. U níže představených programových linií jsou též uvedeny příklady stejných nebo obdobných principů projevujících se v oboru *český jazyk a literatura*.

Art-centrické pojetí výtvarné výchovy můžeme do jisté míry považovat za nejvíce tradiční. Tato programová linie akcentuje umění (viz s. 12 a 13), na které je nahlíženo jako na nezbytnou součást lidské civilizace. Umění je stavěno naroveň všem humanitním, technickým i vědeckým disciplínám. Toto pojetí se opírá o poznatky estetiky, v žácích se snaží probouzet živý zájem o umění prostřednictvím jeho systematického poznávání. Obsahem art-centricky pojaté výtvarné výchovy bývají jednak dějiny výtvarného umění (s důrazem na periodizaci a na postupný vývoj technik, témat a principů, které vedly ke vzniku konkrétních děl, ale taktéž na socioekonomické postavení samotných umělců a na jejich rozličné motivy pro ztvárnění toho kterého díla daným způsobem), a jednak artefakty, jejichž prozkoumáním a poznáním lze docílit vyvolání citového zážitku. Žáci se učí „číst“ výpovědi zachycené v konkrétních artefaktech a současně rozvíjejí svou schopnost formulovat vlastní poučený názor týkající se percipovaného nebo osobně realizovaného uměleckého díla.²⁷

Lze bezpečně konstatovat, že art-centrické pojetí výtvarné výchovy má mnoho společného s tradiční výukou literární výchovy – ta totiž sleduje zcela stejné cíle,

²⁵ KITZBERGEROVÁ, Leonora et al. *Podkladová studie Výtvarná výchova*. Praha, NÚV 2019. s. 7

²⁶ Srovnej s: KITZBERGEROVÁ, Leonora et al. *Podkladová studie Výtvarná výchova*. Praha, NÚV 2019. s. 5 – 7

²⁷ Srovnej s: BERGER, John. *Způsoby vidění, Labyrint*, Praha 2016. s. 8. ISBN: 978-80-87260-78-4

jen se týkají textů verbálních, nikoli vizuálních²⁸. Vyučující literatury se obvykle snaží svým žákům zprostředkovat emočně-estetický požitek ze čtení vybraného textu, učí je o literatuře přemýšlet v souvislostech, vyjadřovat kultivovaným způsobem vlastní názor reflektující přečtené a konečně – představují jim též historický vývoj literatury ve světě i na našem území a vyzdvihují významné literáty a jejich díla.²⁹

Druhým teoretickým přístupem je pojetí výuky výtvarné výchovy (respektive umění jako takového), které Slavík označuje jako **video-centrické**³⁰. Podobně, jako je tomu v případě art-centrického pojetí, tak i video-centrický přístup soustředí svou pozornost na formu výtvarného díla – do popředí zájmu se však nedostává ani tak jeho umělecká hodnota, jako spíš vizuální vlastnosti, jimiž na člověka dílo působí. Jinými slovy můžeme říct, že v případě video-centrické programové linie nedochází pouze k cílenému rozvoji umělecké gramotnosti („art-literacy“) žáka, ale k rozvoji jeho vizuální gramotnosti („visual-literacy“) v širším slova smyslu. Cílem je naučit pedagogizovaný subjekt vizuálně přemýšlet, rozumět obrazovým vjemům, dešifrovat systém vizuálních symbolů a za pomoci těchto symbolů aktivně komunikovat. Žák si osvojuje způsoby, kterými lze přistupovat ke konceptualizaci, a učí se reflektovat význam kulturního kontextu a vlivu na vznik i na vnímání uměleckého artefaktu. Výtvarné dílo (zvláště pak jeho forma) slouží jako prostředek, jímž žák kultivuje své vizuální vnímání. Charakteristický je též zájem video-centrismu o využívání moderních technologií ve výtvarném umění, zastánci tohoto

²⁸ Samozřejmě si uvědomuji, že i ve výtvarném umění se můžeme setkat s texty a že i pro literární dílo může být klíčová vizualita. Nicméně u běžného výtvarného díla mívá zásadní postavení právě vizualita, zatímco u literatury to bývají primárně slova.

²⁹ Srovnej s: SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy 1997. s. 160 – 166. ISBN 80-7184-437-3

³⁰ Bylo by lze spekulovat, je-li takovéto označení zcela vhodné – primárně totiž implikuje představu, že se jedná o programovou linii, která je zaměřena výhradně na film a video. Pokud bychom se chtěli tohoto ne právě žádoucího efektu zbavit, mohli bychom se uchýlit např. k označení „opto-centrické pojetí“, v němž se složka *opto-* odkazuje k řeckému *optikē* (tj. vidění) – zde by však hrozil vznik nežádoucí konotace s optikou (oborem fyziky) a s optometrií. Označení jako „vizuálně-centrické“, „vizualito-centrické“ či dokonce „vizualo-centrické pojetí“ znějí příliš krkolomně a ani z lingvistického hlediska se vpravdě nejedná o nejspokojivější možná řešení. Tak se dostáváme zpět k termínu, který používá Slavík, a k uvědomění, že slovo video pochází z latiny (*videō*) a doslova znamená „já vidím“. Původ slova sahá dokonce až k indoevropskému *ueid-* (popř. *uid-*), z něž pochází i české lexémy *vidět* a *vědět*. Pro označení programové linie zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti se tedy zdá být nakonec zcela adekvátní. (REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda 2012. s. 450 a 750. ISBN 978-80-7335-296-7),

přístupu často pracují s filmem a videem, fotografiemi, světelnými a kinetickými prvky, výpočetní technikou apod.³¹ Můžeme předpokládat, že v současnosti by tato programová linie mohla být výrazně ovlivněna též vzrůstajícími možnostmi umělé inteligence a její dostupností.

Video-centrický přístup k výuce výtvarné výchovy není široké veřejnosti příliš známý a zdaleka neodpovídá stereotypním představám o tomto oboru; přitom se u nás jednalo o poměrně progresivní proud (výrazně zastoupený například literární činností Karly Cíkanové) – přestože dělení didaktických přístupů k výtvarné výchově na Slavíkovy čtyři programové linie již není zcela aktuální a odpovídá spíše realitě devadesátých let minulého století, mnohé principy typické pro video-centrismus je možné nalézt i v dnešní koncepci výtvarné výchovy, která akcentuje význam vizuální gramotnosti³². Domnívám se, že větší propagace video-centrické programové linie (nebo ještě lépe propagace výtvarné výchovy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti v dnešním pojetí) a její představení veřejnosti by mohly výrazně pozitivně ovlivnit obecné chápání výtvarné výchovy, tato linie totiž odpovídá aktuální poptávce – věnuje se (především) moderní a současné umělecko-kulturní situaci a produkuje vizuálně gramotné jedince. Podobně, jako klade současná slohová a komunikační výchova důraz na slohotvorné činitele, tedy na objektivní a subjektivní faktory (zahrnující mj. sociální a kulturní zázemí mluvčího či pisatele), jež ovlivňují konečnou podobu výpovědi, tak i video-centrický přístup k výuce výtvarné výchovy akcentuje vliv kultury na tvůrčí osobnost a následně i na umělecké dílo a na ty, kdo jej percipují.

Například sbírku *Abeceda* (viz fotografie na s. 23) s básněmi Vítězslava Nezvala, typografií od Bohuslava Teigea a fotografiemi od Karla Paspý, na nichž znázornila tanečnice Milča Mayerová jednotlivá písmena abecedy, by bylo možno v rámci integrované výuky výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury podrobit komplexní analýze jazykově-literární i vizuální. Jakou výpověď nám poskytuje toto dílo o době vzniku a o svých autorech? Jak se změnila estetika? Do jaké míry spolu text a obraz v *Abecedě* souzní?

³¹ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy 1997. s. 160 – 166.

³² FIŠEROVÁ, Zuzana. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů (dizertační práce)*. Praha, katedra výtvarné výchovy PedF UK 2015. s. 12 – 15

Jak na čtenáře-diváka působí sazba textu – proč jsou verše otištěny na konkrétní místo na stránce? Jaký význam má pro tuto knihu typografie a využití fotografie? Jsou v pózách Milči Mayerové rozpoznatelná konkrétní písmena a zvládli by je žáci znázornit lépe? Čím se tato sbírka liší od kterékoli jiné knihy, s níž se žáci doposud setkali? Jakou funkci má text a jak je tato funkce podpořena vizuálními prostředky?

Gnozeo-centrické pojetí výtvarné výchovy velmi často čerpá inspiraci z výtvarného umění, čímž má relativně blízko k art-centrismu. V případě gnozeo-centrického (tedy „na poznání zaměřeného“) přístupu však ve středu zájmu neleží ani tak samotné umění, jako spíš poznávání světa jeho prostřednictvím. Umění a vlastní autorská tvorba se pro žáka stávají nástroji pro zkoumání života a pro reflexi každodennosti. Díky výtvarné činnosti žáci obohacují a ozvláštňují svoji zkušenost všedního dne. Tvorba se stává prostředkem výrazové komunikace, jež vede k unikátnímu způsobu poznávání světa. Charakteristické jsou pro gnozeo-centrickou programovou linii tzv. *tematické řady*, v nichž obvykle výuka probíhá; do centra pozornosti se dostává věcný obsah a význam výtvarného díla, nikoli jeho forma, klíčovými termíny jsou pak *téma* a *námět*. Příznačný je pro gnozeo-centrismus „vědecký“ přístup, cílená práce s pokusem a rozvoj uměleckého myšlení.³³

Častým principem, s nímž se při gnozeo-centricky pojaté výuce výtvarné výchovy můžeme setkat, je vyjmutí zdánlivě nezajímavého objektu z jeho „přirozeného prostředí“ či z kontextu, v němž se s ním běžně setkáváme, a jeho následné ozvláštňování – podobně jako když Marcel Duchamp *proměnil* běžný pisoár ve *Fontánu* a v jedno z nejslavnějších výtvarných děl minulého století pouze tím, že jej zasadil do nového kontextu a prostředí. Tím, že pisoár otočil, popsal barvou, pojmenoval a vystavil jako umělecky hodnotný artefakt. Stejným způsobem má i žák příležitost poznávat všední předměty z nespočetného množství objevených perspektiv.

Tento princip do značné míry odpovídá literární tvorbě některých spisovatelů nebo literárních skupin – příkladem nám budiž Jiří Wolker a jeho známá báseň *Poštovní schránka* (sb. *Host do domu*, 1922). Wolkerova poštovní schránka není jen obyčejná bedýnka na dopisy; tahle schránka „*kvete modře*“, lidé si jí váží a se vším se jí svěřují. Podobně mohou

³³ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy 1997. s. 160 – 166.

těž žáci výtvarně i slovem objevovat a odkrývat skryté významy na první dojem obyčejných objektů. Nebo jim mohou vdechnout obsah zcela nový. Princip zasazení předmětu do nového kontextu můžeme, pro někoho možná poněkud překvapivě, nalézt bez obtíží také v jazykové výchově (konkrétně v lexikologii), a sice v látce věnující se obohacování slovní zásoby prostřednictvím obrazných vyjádření. Kupříkladu takový *lišák* je především samec lišky. Protože si jej však tradičně spojujeme s mazaností a lstivostí, můžeme jako *lišáka* označit také člověka disponujícího těmito vlastnostmi. Slovo bylo „vyjmuto“ ze svého původního významu a „vlozeno“ do významu souvisejícího, ale nového. Pedagog může žáky nechat, aby vymysleli vlastní metaforu (popř. metonymické označení), aby vysvětlili, v čem spočívá, a aby ji výtvarně znázornili. Pro vymyšlení metafory či metaforického přirovnání může posloužit návodný začátek věty – například „*Náš dům je jako...*“; takovou větu už žáci snadno doplní.

Poslední ze čtyř programových linií, které Slavík ve výuce umění rozlišuje, je linie **animo-centrická**. Jistým způsobem se podobá linii gnozeo-centrické – ovšem s tím rozdílem, že předmětem objevování (zprostředkovaného tvorbou a uměním) není toliko vnější svět, jako spíš vnitřní prostor žáka³⁴. Charakteristický je zájem o *psyché*, o duševní pohnutky a prožitky, o poznávání vlastní individuality a svého propojení s celým světem. Toto pojetí výuky výtvarné výchovy má blízko k arteterapii, jeho cílem však není psychologická (natožpak psychiatrická) diagnostika ani léčba. Animo-centrismus využívá umění a výtvarné artefakty jako fyzickou formu, jejíž obsah a celkový smysl je utvářen psychickou angažovaností žáka. S jistou nadsázkou by bylo možno v tomto pojetí umělecké dílo nazvat jakýmsi *plátnem*, na které může subjekt *promítat své nitro*. Hlavní funkcí animo-centrické programové linie je funkce expresivní – žáci získávají možnost vyjádřit vlastní pocity, emoce, hodnoty a jedinečné způsoby vidění světa způsobem, s jakým se v žádném jiném vyučovacím předmětu (s nejvyšší pravděpodobností) nesetkají.

³⁴ Leonora Kitzbergerová: „(...) výtvarná výchova je jedním z mála oborů, který umožňuje žákům plně se zabývat sebou samými. Mohou komunikovat o problémech a otázkách, které nic „neřeší“, jejich přístup k nim je volitelný, přitom se pohybují v bezpečném neohrožujícím prostředí, (...)“
(*I výtvarka může skvěle chutnat* [online]. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/i-vytvarka-muze-skvele-chutnat.html>)

Prostřednictvím výtvarných aktivit mohou sdílet své radosti, ale také obavy a traumata a snižovat tím vlastní psychickou zátěž³⁵. V animo-centrické programové linii lze vyzorovat více různých proudů, jež mohou být na jedné straně reprezentovány osobnostmi Jiřího Davida a Marty Pohnerové, která je autorkou trojdílné řady publikací *Duchovní a smyslová výchova*, na straně druhé například artefiletikou Jana Slavíka.³⁶

Jednou z nejvýraznějších metod, které (nejen) artefiletika využívá, je reflexivní dialog. Už ten samotný lze považovat za jasný průnik se slohovou a komunikační výchovou. Prostřednictvím reflektivního dialogu žák rozvíjí svoji schopnost verbálně reflektovat své vnitřní psychické pochody, popisovat formální stránku díla a dávat ji do souvislosti s její vnitřní charakteristikou, s jejím obsahem. Zároveň si osvojuje zásady slušné a uctivé neformální komunikace, v případě společné reflexe se učí aktivnímu naslouchání.

Art-centrické a animo-centrické pojetí výtvarné výchovy bohužel pravděpodobně nesou nemalou zodpovědnost za stereotypní (a obvykle ne právě příznivé) představy široké nepoučené veřejnosti o tomto oboru. Zatímco art-centrická programová linie posiluje obraz výtvarné výchovy coby oboru, který se zaobírá *jen* uměním, tedy něčím, co *nemá praktický užitek* a co je velmi často chápáno jako pouhý *rozmar bohatších vrstev society*, animo-centrická linie podporuje představu, že je výtvarná výchova jakousi „ezoterickou pseudodisciplínou“ pochybného charakteru, která nemá pro racionálně uvažující lidi, kteří stojí nohama pevně na zemi, žádný větší přínos. Jedná se pochopitelně o velmi nešťastné závěry, které víc než o čemkoli jiném vypovídají o nízké úrovni informovanosti široké veřejnosti a o míře nepochopení podstaty a obsahů výtvarné výchovy.

³⁵ Zde, jak se domnívám, je nutno mít na paměti, že artefiletika i animo-centrické pojetí výtvarné výchovy jako takové mnohem více než jiné programové linie vyžadují dobré a bezpečné třídní klima. Necítí-li se žák ve třídě komfortně, nebo má-li dokonce pocit ohrožení (bojí se výsměchu, pohrdání, šikany, bagatelizace, přerušování apod.), pak pro něj může být animo-centrický přístup silně stresující. Pedagogizovaný subjekt možná bude zcela odmítat pracovat, anebo se uchýlí k vyhýbavému řešení zadání (ochrání se před nařknutím, že nepracoval, přestože jeho práce nebude mít žádný přínosný efekt). Z tohoto důvodu zastávám názor, že animo-centrické přístupy a metody ve výuce výtvarné výchovy je vhodné aplikovat spíše v případě menších skupin (např. pokud se třída na výuku VV dělí), ne celoročně a konečně až v době, kdy si vyučující bude jistý tím, že je kolektiv na takové přístupy a metody připravený. Třidu lze zároveň na animo-centrické pojetí postupně připravovat zařazováním takových aktivit, které představují menší stresovou zátěž a současně vedou ke stmelování kolektivu, do výuky.

³⁶ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy 1997. s. 160 – 166.

„Ve výchovné praxi samozřejmě není výtvarný zážitek redukován pouze na některou ze svých stránek. Rozdíly mezi jednotlivými přístupy se však projevují v důrazech na některou ze stránek výtvarného zážitku. Důrazy ovlivňují styl výchovné práce – způsob motivování, typ námětů a zadávaných výtvarných úkolů, charakteristiky dialogu, kvalitu estetického hodnocení atd. V konečném důsledku se liší i náplň poznání, které si z jednotlivých pojetí jejich absolventi mohou odnášet.³⁷“

³⁷ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy 1997. s. 166.



NEZVAL, Vítězslav a TEIGE, Karel. *Abeceda (písmeno A)*. Praha: J. Otto 1926³⁸



NEZVAL, Vítězslav a TEIGE, Karel. *Abeceda (písmeno R)*. Praha: J. Otto 1926³⁹

³⁸ Abeceda | Fotograf Magazine. *Fotograf Magazine* [online]. Copyright © 2022 [cit. 31.10.2022]. Dostupné z: <https://fotografmagazine.cz/?magazine=abeceda>

³⁹ Struktury pohybu a ABECEDA . *Dům umění města Brna Hlavní strana* [online]. Copyright © 2023 [cit. 08.04.2023] Dostupné z: <https://www.dum-umeni.cz/en/struktury-pohybu-a-abeceda/t5312>

1.2 Český jazyk a literatura

Mezi všemi ostatními vyučovacími předměty má český jazyk a literatura výsadní postavení, v rámci českého školství je jeho pozice prakticky neochvějná. „Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa (...) vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“⁴⁰

Jistě, pravidelně se můžeme setkat s bouřlivými celospolečenskými diskuzemi ohledně obsahu i formy výuky tohoto oboru – často bývá zpochybňována povinná literatura (přesněji bychom se v současnosti měli bavit o doporučené literatuře a maturitním kánonu literárních děl, pravdou však je, že se v praxi stále velmi často k doporučené literatuře přistupuje jako k literatuře povinné), výuka některých okrajových jazykových jevů, jako jsou přechodníky či zájmeno *jenž*, případně význam syntaxe. Přesto je český jazyk (společně s matematikou) chápán jako "hlavní předmět", jemuž je přisuzována větší důležitost než předmětům jiným. V tomto ohledu (a především pak v očích veřejnosti) se český jazyk a literatura výrazně liší od výtvarné výchovy a od výchov obecně. Je to zapříčiněno především skutečností, že je čeština naším úředním a národním jazykem, jehož správným užíváním může být výrazně ovlivněna kvalita života těch, kdo pobývají na našem území⁴¹. Lidé ovládající pravopis a kultivovaný ústní projev bývají obecně považováni za vzdělané (bez ohledu na jejich skutečné dosažené vzdělání), naopak lidé, jejichž písemný či mluvený projev nedosahuje určité jazykové normy, se mohou potýkat se zpochybňováním svého intelektu ze strany příjemců sdělení. Výjimkou nejsou ani případy zesměšňování pravopisně závadných článků, zpráv, nebo třeba komentářů na sociálních sítích – závadná

⁴⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. s. 16 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

⁴¹ Osobní i společenský přínos dobrého ovládnutí českého jazyka je zcela evidentní – oproti tomu je přínos vzdělávacích oborů z oblasti umění a kultura méně zjevný a pro nemalou část nepoučené veřejnosti prakticky nepochopitelný. Tato skutečnost vede k potřebě výtvarných, hudebních a obecně uměleckých pedagogů si význam svých oborů neustále obhajovat.

forma v takových případech může způsobit dokonce naprosté znehodnocení obsahu daného komunikátu a výrazné snížení jeho akceptability. Nežřídka se pak nedodržení jazykové normy stává pro oponenty v „diskuzním klání“ silným nástrojem argumentace⁴².

Je na místě též poznamenat, že žáci, kteří ovládají český jazyk na vysoké úrovni (disponují obsáhlým mentálním slovníkem, gramatika ani pravopis jim nečiní velké obtíže, mají rozvinuté vyjadřovací schopnosti, svůj ústní či psaný projev dokáží adekvátně přizpůsobit komunikační situaci a jsou čtenářsky gramotní) se obvykle potýkají s menšími vzdělávacími problémy než ostatní žáci a to z prostého důvodu – výuka na českých školách probíhá tradičně v češtině (výjimkou mohou být například hodiny konverzace v cizím jazyce nebo výuka na cizojazyčných školách), žáci přijímají naprostou většinu informací v tomto jazyce a velmi často jej potřebují i pro doložení nabytých znalostí a dovedností. V případě písemného i ústního zkoušení je nutné, aby žáci nejprve správně dekódovali obsah položené otázky či zadané úlohy a aby následně adekvátním způsobem jazykově zakódovali obsah své odpovědi, svého řešení. Není-li jedna z těchto dvou schopností (dekódovat a kódovat, tedy porozumět otázce a zformulovat přiměřenou odpověď) z jakéhokoli důvodu dostatečně rozvinuta, hrozí značné riziko, že žák nebude ve zkoušce úspěšný a že bude (v případě sumativního hodnocení) hodnocen horší známkou a to i v případě, že ověřované znalosti a dovednosti ve skutečnosti má a pouze neporozuměl zadání či nedokázal svou myšlenku vyjádřit způsobem, jenž by byl pro vyučujícího akceptovatelný a srozumitelný. Tento problém se týká též osvojování učiva, což je zvláště patrné v případě žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří si český jazyk teprve osvojují a zcela pochopitelně jim tak může činit velké obtíže porozumět složitému česky psanému textu nebo komplexním instrukcím učitele⁴³.

⁴² V zásadě lze argumentace pravopisnou či mluvnickou chybou považovat za argumentační fauly, jelikož zpravidla nesouvisí s obsahem původního sdělení. Za zmínku stojí také skutečnost, že lidé, kteří se snaží někoho zdiskreditovat na základě pravopisných nebo mluvnických nedostatků (v angličtině – a příležitostně i v jiných jazycích – bývají takoví lidé pro svůj až agresivní přístup označováni pejorativně jako *Grammar Nazis*), sami mnohdy nerozlišují mezi gramatickými a pravopisnými chybami, čímž nemalou měrou podkopávají validitu vlastních argumentů a připomínek.

⁴³ Vyučující by pochopitelně měl výuku uzpůsobit tak, aby se do ní mohli zapojovat i žáci s OMJ, a měl by při komunikaci s nimi užívat jednoduchý jazyk, v případě potřeby doplněný vizuální oporou (textem, obrazem, názornou ukázkou) či překladem.

Máme-li se bavit o předmětu český jazyk a literatura, je předně nutné si uvědomit, že sestává ze tří základních podoborů (v *RVP ZV* se hovoří o třech složkách oboru) – z jazykové výchovy, z komunikační a slohové výchovy a konečně také z literární výchovy^{44, 45}. K těmto podoborům na některých školách mohou přibýt též úže zaměřené předměty jako čtenářské dílny, psaní na počítači, literárně-dramatická výchova, nebo například mediální výchova, přičemž tyto předměty mají buďto mezioborovou podstatu (popř. jsou realizací průřezových témat), anebo se úzce zaměřují na vybrané dílčí obsahy předmětu český jazyk a literatura. Každý z výše zmíněných základních podoborů předmětu český jazyk a literatura disponuje jinými možnostmi integrace s výtvarnou výchovou. Zatímco sloh a literatura k propojení s výtvarným oborem přímo vybízejí, u jazykové výchovy může být nalezení vhodného průniku obou oborů náročnější, vyžadující určité kognitivní úsilí ze strany učitele – jisté příležitosti však skýtají témata jako *písmo, obrazná vyjádření* či *textové umění* (viz s. 39 – 44).

1.2.1 Jazyková výchova

Český jazyk není pouze nástrojem získávání většiny informací (zvláště ve školním prostředí), ale také objektem zkoumání. Žáci se v rámci jazykové výchovy tedy neučí pouze češtinu správně a vhodně používat, snaží se tento jazyk zároveň pochopit – jsou vedeni k tomu, aby o něm přemýšleli, aby srovnávali vybrané jazykové jevy a aby na základě

⁴⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. s. 16 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

⁴⁵ Navzdory opakujícímu se slovu *výchova* v názvech těchto tří podoborů nebývá předmět český jazyk a literatura obvykle vnímán jako výchova. Lze se zamýšlet nad příčinou tohoto jevu – osobně se domnívám, že je způsoben (nešťastně) zažitou představou, že výchovy jsou méně kognitivně náročnými předměty nižšího významu – chápání českého jazyka a literatury jako výchovy (resp. výchov) by potencionálně mohlo ohrozit jeho privilegované postavení mezi ostatními obory. Na druhou stranu skutečnost, že RVP pro základní vzdělávání oficiálně pojmenovalo ony tři podobory jako výchovy, může učitele českého jazyka a literatury směřovat k jinému uvažování o svém oboru a k takovému jeho pojetí, jež bude mnohem více zaměřeno na rozvoj jazykových, komunikačních a čtenářských gramotností než na pouhou transmisi předepsaného učiva (popř. učiva, které daný učitel či škola považují z různých důvodů za závazné). Pojetí zmiňovaných podoborů jako výchov zároveň přirozeně umožňuje mnohem větší propojení s ostatními předměty – výtvarnou výchovou nevyjímaje.

příkladů vyvozovali obecně platná mluvnická i pravopisná pravidla⁴⁶. Dochází ke kultivaci mluveného projevu a k osvojování základních ortoepických norem, ale též k získávání základních poznatků o jazyce (ty se mohou týkat například historického vývoje češtiny nebo její příbuznosti s jinými světovými jazyky).

V praxi se často setkáváme s tím, že je na základních školách (především pak na druhém stupni) kladen výrazně větší důraz na jazykovou výchovu než na komunikační a slohovou výchovu nebo literární výchovu, na středních školách tomu bývá naopak, jelikož se předpokládá, že žáci již mluvnicki i ortografická pravidla ovládají. Nutno však podotknout, že tento stav je dán převážně tradicí, případně je motivován vnějšími faktory, jako jsou přijímací zkoušky na střední školy nebo státní maturity. Obecně však lze říci, že na druhém stupni základních škol (popř. na nižším stupni víceletých gymnázií) je jazykové výchově běžně věnováno relativně dost prostoru, který je možno využít i pro případné mezioborové interakce a přesahy s výtvarnou výchovou.

Výhodnou oblastí učiva jazykové výchovy pro integraci výtvarných obsahů a metod je látka běžně známá jako *způsoby obohacování jazyka* (především pak frazeologie a slovotvorba). Žáci mohou například výtvarně znázornit vybrané frazémy a idiomy („*přiznat barvu*“, „*nasadit někomu brouka do hlavy*“, „*vystřelit si z někoho*“ apod.), nebo nakreslit či digitální koláží ztvárnit dvě⁴⁷ homonyma v jediném objektu (např. *kohoutek*, který by byl současně kurem i vodovodní baterií). Časově i materiálově méně náročnou aktivitou by pak mohlo být cvičení, v jehož rámci se žáci seznámí s dílem Salvadora Dalího či Jana Švankmajera a vymyslí neologická pojmenování pro některé ze surrealistických bytostí, jež se objevují v jejich obrazech, plastikách a asamblážích. Následně žáci zhodnotí slovotvorné postupy, které použili, a ověří komunikační účinek svých neologismů⁴⁸ (viz dolní obrázek na s. 35).

⁴⁶ V ideálním případě jsou si žáci vědomi též příčin vzniku těchto pravidel. Například nestandardní skloňování názvů některých částí těla (oči, uši, ramena, kolena, nohy, ruce, prsa) dávají do souvislosti s existencí tzv. dvojnásobného čísla ve staré češtině a s historickým vývojem jazyka.

⁴⁷ Najdeme i homonyma s více než dvěma významy, v češtině jich však není mnoho (např. slovem *pas* můžeme označit část těla, doklad o nějakém oprávnění, nebo šikmý úder v tenise).

⁴⁸ Ověření může mít podobu jakéhosi „přiřazovacího kvízu“. Dejme tomu, že všichni žáci vymyslí pojmenování pro pět tvorů z leptů Jana Švankmajera. Tato pojmenování napíšou dvakrát na lísteček (na přední stranu v náhodném pořadí, na zadní kontrolní stranu s číslem tvora, k němuž náleží) a ten na vyzvání učitele předají spolužákovi z jiné lavice tak, aby neviděl zadní stranu. Každý žák se následně pokusí přiřadit názvy k bytostem na grafikách. Posléze se žáci mohou přisvědčit o spolehlivosti svého úsudku kontrolou na druhém

Příbuznost českého jazyka (respektive jazykové výchovy) a vizuální kultury lze mimo jiné dobře demonstrovat na specifickém typu textu, který známe například z dětských časopisů nebo čítanek – a sice na textu písemném, v němž jsou některá slova (popř. části slov) nahrazena obrázkem, který, je-li vhodně zvolen, ovšem dítě přečte úplně stejně, jako kdyby četlo napsané slovo. Z toho je patrné, že slovo i obraz mohou nemalou měrou zastávat stejnou funkci označujícího symbolu, přestože obrazový vjem častěji než slovo skýtá možnost více různých interpretací (stejný obrázek lze přecíst např. jako „pán“, „vousáč“, „táta“ nebo třeba „Karel“ a to v závislosti na kontextu, předchozích informacích a subjektivním vnímání čtenáře).

1.2.2 Literární výchova

Je-li řeč o čtenářích, nesmíme opomenout význam čtenářství a čtenářské gramotnosti pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte, jeho jazykových a komunikačních kompetencí i kvality jeho (nejen) duševního života. Navzdory nezpochybnitelné skutečnosti, že prakticky kterýkoli školní vzdělávací předmět může pěstovat a kultivovat žákův vztah ke čtení a jeho schopnost číst s porozuměním, případně i s prožitím silného emočního, estetického či intelektuálního zážitku, je jistě možné nalézt shodu v tom, že největší zásluhy v tomto ohledu náleží (kvalitně vedené) literární výchově.

Tak, jak se mohlo zdát nalézání společných průniků mezi jazykovou výchovou a výtvarnou výchovou náročné, tak je to v případě literární výchovy a výtvarné výchovy snadné. Už jen z toho důvodu, že literární výchova soustředí svou pozornost převážně na texty umělecké – takový Boccacciův *Dekameron* je možno považovat za umění stejně dobře, jako je možno uměním nazvat Michelangelova *Davidu* či Leonardovu *Dámu s hranostajem*. Oba obory, výtvarná i literární výchova, věnují nemalé množství času tomu, aby ukázaly žákům způsoby nazírání uměleckého díla a možnosti jeho interpretace s ohledem na kulturně-historický kontext jeho vzniku, na současný stav kultury (včetně nynějších společenských a uměleckých norem) i na vlastní individuální vnímání světa.

straně lístečku – ten pak (s vyznačenými úspěšnými a neúspěšnými tipy) vrátí autorovi, který tak zjistí, nakolik byly jeho novotvary srozumitelné. V rámci společné celotřídní reflexe žáci mohou s ostatními sdílet nejpřiléhavější, nebo nejoriginálnější a nevtipnější pojmenování.

Vedle zkoumání jednotlivých vybraných děl a „třídění uměleckého vkusu“⁴⁹ se oba vzdělávací obory zaměřují též na historii daného druhu umění, ačkoli je nutno podotknout, že na úrovni základní školy není třeba věnovat dějinám literatury tolik času a pozornosti, kolik bychom mohli očekávat; ve výtvarné výchově na základní škole je pak systematické zařazení kunsthistorického učiva zcela na uvážení, zájmu a dobré vůli učitele⁵⁰. V učivu, které je pro žáky a vyučující druhého stupně základních škol závazně předepsáno v *RVP ZV*, nalezneme jedinou (a navíc poněkud neurčitou) zmínku o dějinách literatury, a sice tu, že by se žáci měli seznámit s tím, jaká jsou „hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé“⁵¹.

V případě výkladu o dějinách literatury nebo výtvarného umění je vhodné žákům rozšířit povědomí o kulturně-historickém kontextu té doby také zmínkou o významných historických událostech dané epochy (např. první světová válka měla klíčový dopad na další směřování evropské kultury a v rozpravě s žáky o meziválečném umění ji nelze opomenout) a o podobě umění v celé jeho šíři. V literární výchově tak kupříkladu při úvodu do problematiky meziválečné literatury může vyučující žákům okrajově představit také osobnost a dílo Jindřicha Štyrského, Toyen, Emila Filly, nebo třeba Adolfa Loose s Josefem Gočárem; z oblasti hudby by pak mohla zaznít jména jako Ema Destinová

⁴⁹ Větší či menší měrou snad všichni vyučující zmiňovaných oborů předávají svým žákům představy o tom, co je umělecké a co umělecké není. V extrémních případech může ze strany učitele nebo učitelky docházet až k „teroru“ vůči těm dětem, které nechtějí či nejsou schopny tyto představy o uměleckosti přijmout. Projevuje se to například u žáků, kteří jsou třeba i výtvarně nadaní, avšak za odevzdanou výtvarnou práci dostanou špatnou známku jen z toho důvodu, že se učitel jejich obrázkem, objektem či hliněnou soškou nelíbí. Žák má v takovém případě dvě možnosti – buďto se pokusí vkusu vyučujícího přizpůsobit a potlačit tak své vlastní umělecké cítění a vnímání, nebo zaujme vzdorovité postavení a bude si nadále hájit svůj nárok na osobité výtvarné vyjádření i za cenu špatných známek. V obou případech hrozí, že učitel svým přístupem žákovi výtvarné umění i výtvarnou činnost zprotiví, ne-li přímo nadobro znechutí. V případě literární výchovy se setkáváme s analogickým příkladem v případě srovnávání „vysoké“ a „brakové“ literatury. Pokud jsou žáci, mnohdy i ve velmi nízkém věku, nuceni číst náročná a obsáhlá kanonická díla, která jim nejsou blízká ani obsahem, ani formou, a pokud jsou současně zesměšňovány jejich oblíbené knihy a žánry pro svoji „příhlouplost“, pokleslost, nebo neuměleckost, nemůže nás překvapovat, že si takové žáci vybudují ke čtení a literatuře silně negativní vztah.

⁵⁰ Dle *RVP ZV* (2021) by měl být žák na konci deváté třídy schopen při interpretaci vizuálně obrazného vyjádření zohledňovat též kulturně-historické souvislosti. Potřebné znalosti historie však může v průběhu své základní školní docházky získávat na hodinách dějepisu či literární výchovy. Přesto však mnoho výtvarných pedagogů dějiny výtvarného umění v omezeném rozsahu vyučuje v rámci výtvarné výchovy i na úrovni základních škol a probíranou kunsthistorickou látkou se inspiruje při výběru a plánování výtvarných aktivit.

⁵¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. s. 24 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

či Jaroslav Ježek. Velkou příležitostí pro mezioborové propojení literární a výtvarné výchovy jsou potom umělci, kteří se aktivně věnovali (popř. stále ještě věnují) literární i výtvarně-umělecké činnosti – v případě českého meziválečného umění by nám velmi dobře mohl posloužit Josef Čapek, Ondřej Sekora, nebo v té době ještě mladičký Jiří Kolář.

Snad ještě silnější pojítka mezi literární výchovou a výtvarnou výchovou lze spatřovat na poli interpretace a vnímání díla. Snaha pochopit a vidět, co vše se tomu kterému umělci podařilo v jeho díle obsáhnout a sdělit světu, je společná všem uměleckým oborům, mezi něž je možno ze zjevných důvodů zařadit i literární a slohovou výchovu navzdory jejich tradiční příslušnosti k oblasti *jazyk a jazyková komunikace*. Žáci jsou ve výtvarné i literární výchově vedeni k tomu, aby se učili vnímat souvislosti mezi formou a obsahem, a aby si uvědomovali, že i malá úprava podoby verbálního či vizuálního komunikátu může zásadně změnit jeho vyznění, obsah i akceptabilitu. Žáci, kteří si osvojí dovednost uspokojivě číst v textových a obrazových komunikátech, se stávají čtenářsky, literárně⁵² a vizuálně gramotní.

*„(...) zabývat se literárními texty právě z hlediska možných způsobů vyprávění je velmi důležité, neboť to, jak jsou texty vyprávěny, se výrazně podílí na jejich významu. Způsob vyprávění není jen nějakou literární okrasou vyprávěného příběhu. Porozumět způsobu vyprávění je základní podmínkou pro rozumění příběhu literárního vyprávění.“*⁵³

Stejně myšlenky lze analogicky uplatnit též při uvažování o jakémkoli jiném textovém komunikátu, nikoli pouze o umělecké próze a vyprávění.

„Schopnost rozumět odlišnostem ve způsobech vyprávění literárních textů navíc rozvíjí naše schopnosti rozumět i různým formám a způsobům podání textů neliterárních (...), které mají velmi často také podobu vyprávění příběhu. Chápeme-li, jak způsob podání

⁵² Pojmy čtenářská a literární gramotnost (popř. kompetence) mnohdy splývají, nebo jsou vzájemně zaměňovány. Budeme-li však tyto dva termíny chápat jako rozdílné, pak se čtenářská gramotnost týká schopnosti číst s porozuměním jakýkoli text (včetně textů odborných, administrativních apod.), zatímco pojem literární kompetence se vztahuje přímo k umělecké literatuře. *„Ak predpokladáme, že žiak už má technickú zručnosť čítania zvládnutú a môže sa sústreďovať na prežívanie, sémantiku a estetiku čítaného textu a na následnú reflexiu prečítaného, potom je vhodnejšie hovoriť o literárnej kompetencii.“* (PRŠOVÁ, Eva. Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní. In LIPTÁKOVÁ, E. a kol. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: PdF PU, 2011, s. 31. ISBN 978-80-555-2951-6)

⁵³ HRABAL, Jiří. *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Praha, Nová škola, o. p. s. 2021. s. 70. ISBN 978-80-907624-8-0

nějaké informace ovlivňuje informaci samu, nepodléháme tak snadno manipulacím a lépe si uvědomujeme, že i vyprávění o skutečnosti, jakkoli usiluje o nestrannost, je vždy vyprávěním, které užívá nějakého způsobu a nějakých jazykových prostředků, aby dosáhlo určitých cílů, které jsou někým zamýšleny a vycházejí z určitých představ o světě a určitých světonázorových pozic.⁵⁴

Krom toho, že můžeme k interpretaci výtvarného i literárního díla přistupovat v celé řadě případů velmi obdobným způsobem, nabízí se nám možnost využít jedno k interpretaci či reflexi druhého. Je tedy například možné, aby žák reflektoval právě přečtenou lyrickou báseň tím, že vybere jeden z obrazů Marka Rothka, který by mohl dané básni posloužit jako ilustrace, protože u žáka vyvolává podobné dojmy a prožitky jako daná báseň, protože má některé stejné formální či obsahové vlastnosti, nebo protože může divákovi poskytnout nový a nečekaný náhled na báseň. Stejně tak je možné žáky nechat, aby přečtené literární dílo reflektovali nakreslením znaku, který by mohl daný text zastupovat v „obrázkovém seznamu literatury“ (viz 2.2 *Ilustrace*, s. 57 – 100). Obdobně lze například proběhlou výtvarnou aktivitu reflektovat sepsáním krátké básně nebo textu citátového charakteru.

1.2.3 Komunikační a slohová výchova

Právě psaní je silně spojeno s opomíjenou *popelkou* mezi složkami vzdělávacího oboru český jazyk a literatura – a sice s komunikační a slohovou výchovou. Mnohdy bývá vnímána jen jako jakýsi doplněk jinak váženého školního předmětu, jehož hlavním a ve své podstatě jediným úkolem je žáky naučit, jak se píše popis, charakteristika, úvaha a vypravování... a to jen z toho důvodu, aby tito žáci mohli v budoucnu úspěšně napsat slohovou maturitní práci. Takto zkreslené a omezené vnímání této výchovy pak může vést k tomu, že se jí v hodinách *češtiny* dostává jen minimálního prostoru a že vyučující přistupuje k probírané látce poněkud mechanicky.

Ve školní praxi bývá velmi často na komunikační a slohovou výchovu nahlíženo jako na podřízenou složku jazykové výchovy, u žáků a vyučujících se běžně můžeme setkat

⁵⁴ HRABAL, Jiří. *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Praha, Nová škola, o. p. s. 2021. s. 70. ISBN 978-80-907624-8-0

s vyjádřeními typu „Dnes máme jazyk a sloh, ne literaturu.“ Pravděpodobně je tomu tak z toho důvodu, že jak jazyková výchova, tak i komunikační a slohová výchova vedou žáka (mj.) ke schopnosti se vyjadřovat kultivovaně a s ohledem na konkrétní komunikační situaci⁵⁵. Ovšem stejně výrazné propojení můžeme nalézt též mezi komunikační a slohovou výchovou a literární výchovou. Žák „*tvorí vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie*“⁵⁶, tak zní jeden z očekávaných výstupů literární výchovy na konci devátého ročníku základní školy, s podobným výstupem se setkáme zároveň i u komunikační a slohové výchovy – tam zní takto: „(žák) *využívá poznatků o jazyce a stylu (...) k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů*“⁵⁷.

Důležité je také zmínit, že výuka „slohu“ prochází výrazným vývojem a že zdaleka nemusí odpovídat tradičním představám, které o ní má nejen široká veřejnost, ale i mnozí učitelé předmětu český jazyk a literatura. *Rámcový vzdělávací program* pro základní vzdělávání klade ve složce komunikační a slohová výchova výrazně větší důraz na budování komunikačních kompetencí, prezentačních dovedností a mediální gramotnosti, než na osvojování pisatelských dovedností, jež si většina z nás s tímto podoborem nejspíše spojuje v první řadě. Ostatně tento posun velmi citlivě koresponduje s faktem, že i v názvu této složky českého jazyka a literatury stojí na prvním místě slovo „komunikační“ a „slohová“ až na místě druhém⁵⁸.

Stejně, jako se ukoptěná Popelka stala na konci pohádky díky sňatku s princem královnou, stává se pomalu i komunikační a slohová výchova pomyslnou královnou celého vzdělávacího oboru český jazyk a literatura – nikoli díky spanilému kralevici, ale díky proměně svých cílů a obsahu. Schopnost kultivovaně a přiměřeně komunikovat, kriticky zhodnotit důvěryhodnost předložených informací či se orientovat v textu je zkrátka podstatnější než dokonalé ovládnání pravopisu či interpretování náročných literárních děl,

⁵⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. s. 22 – 23 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

⁵⁶ Tamtéž.

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ Tamtéž.

jelikož je naprosto univerzální a kýmkoli každodenně uplatnitelná. Jazyková ani literární výchova tím svůj význam však neztrácejí, jelikož žáka vybavují nezbytnými nástroji pro rozvoj kompetencí, na něž se komunikační a slohová výchova úže zaměřuje.

Je-li výtvarná výchova vnímána jako obor, jehož těžištěm je (vizuální) komunikace, pak je potřeba u žáků rozvíjet schopnost komunikovat. Komunikační a slohová výchova má v této perspektivě stejné cíle jako výchova výtvarná – vést žáky k tomu, aby beze strachu dokázali vyjádřit své ideje, názory i emoce, aby tak zvládali činit adekvátním, akceptabilním způsobem, jenž bude odpovídat potřebám jejich záměru, a aby uměli výsledky své práce kultivovaně prezentovat jiným lidem. Ovšem ani tvůrčí psaní a čas věnovaný slohovým útvarům z komunikační a slohové výchovy nevymizely, jsou stále pevnou součástí učiva definovaného v *Rámcovém vzdělávacím programu*, a tedy je lze využít pro mezioborové propojení s výtvarnou výchovou. Obrazy a vizuální vjemy obecně nám mohou posloužit jako velmi užitečná pomůcka při psaní – mohou se stát inspirací pro vyprávění i úvahu a mohou být oporou při psaní popisu (pro tento účel jsou obzvlášť vhodné krajinomalby nebo obrazy zachycující interiéry budov), mají-li pak žáci třeba napsat fiktivní dopis, který by někomu mohla poslat vybraná literární či historická postava (respektive osobnost), může jim v tom výrazně pomoci její portrét (žáci se do dané postavy snáze vcítí, když vidí její výraz v obličeji, oblečení, šperky apod.). Jaká slova by asi tak stála v psaníčku od paní Lisy del Giocondo, jejíž záhadný úsměv navždy zachytil barvami na topolovou desku Leonardo da Vinci?

Výše jsou tři tradiční složky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura rozebrány zvlášť, v praxi se však čím dál častěji setkáváme s jejich integrovaným pojetím. V takovém případě mohou žáci například jazykově i literárně rozebírat textové ukázky literárních děl namísto neživotných a nekoherentních textů (úzce zaměřených na procvičování konkrétního jazykového jevu), jichž jsou plné učebnice i pracovní sešity. Stylistické normy a jazykové či básnické prostředky (tropy, figury) vypozerované v literární ukázce mohou žáci obratem uplatnit ve vlastní cvičné slohové práci a na nahrávku rozhovoru se mohou zaměřit z hlediska funkčních stylů, slohových útvarů a postupů, ale i z pohledu fonetiky, syntaxe, morfematiky a lexikologie.

Izolovaná výuka jazykové výchovy, literární výchovy a komunikační a slohové výchovy je promarněnou didaktickou příležitostí. Integrované pojetí těchto podoborů vyučujícímu umožňuje ukázat jejich propojenost a smysluplnost. Málomocný žák ocení, že se musí učit kupříkladu o výjimkách ve skloňování slov označujících některé párové části lidského těla (oči, nohy, ramena atd.). Dozví-li se však žáci během výuky, že ony výjimky jsou zapříčiněny dřívější existencí dvojnásobného čísla ve staré češtině a že je pravděpodobně zcela přirozeně používají i oni sami v rámci každodenní neformální (a nespisovné) komunikace (např. když řeknou „s chlapama“ a ne „s chlapy“), mohou se na tuto látku dívat mnohem méně kriticky. Když pak zjistí, že volbou pravidelné či nepravidelné koncovky mohou zcela měnit význam slov⁵⁹ a když dostanou možnost nabyté poznatky kreativně využít ve vlastních komunikátech, uspokojí se tím jejich potřeba spatřovat smysluplnost v probírané látce a vidět v ní její praktickou využitelnost v životě.

⁵⁹ Kupříkladu věta „Vrány si to vykráaly mezi čtyřma vraníma očima,“ jasně parafrázuje ustálené slovní spojení „vyříkat si něco mezi čtyřma očima“ a říká nám, že na sebe oni černí ptáci krákali soukromě ve dvou. Ovšem při uplatnění pravidelných koncovek ve slovech *čtyři*, *vraní* a *oči/oka* se význam celé výpovědi výrazně změní – ve větě „Vrány si to vykráaly mezi čtyřmi vraními oky,“ se totiž dozvídáme, že si blíže neurčený počet vran něco krákově sdělil kdesi mezi čtyřmi jedovatými rostlinami.



Žačka 1. ročníku pražského lycea. *Přiznat barvu (idiom)*. 2022



ŠVANKMAJER, Jan. *Přírodopisný kabinet*. 1973⁶⁰

- ⁶⁰ *Surrealistická výstava Jana Švankmajera v Galerii Art | Chrudimské noviny* [online]. Copyright © Chrudimské noviny s.r.o. [cit. 05.06.2023]. Dostupné z: <https://chrudimskenoviny.cz/kategorie/kultura/surrealisticka-vystava-jana-svankmajera-v-galerii-art>

1.3 Význam interdisciplinárních vztahů

Podobně, jako je ve výuce výtvarné výchovy vhodné kombinovat různé přístupy akcentující rozličné obsahy a možnosti tohoto oboru a jako je výhodné pojímat český jazyk a literaturu integrovaně, tak i ke všem ostatním předmětům lze přistupovat interdisciplinárně a čerpat tak výhody, které mezioborové vztahy nabízejí. „*Pokud jsou žáci dobře vedeni, skládá se jim poznání do logických celků, v opačném případě mají sice spoustu vynikajících znalostí, ty jsou ale izolované a chápání celkového smyslu chybí. Úkolem učitele je s ohledem na specifika každé třídy uspořádat učivo do vzájemně provázaných celků tak, aby se postupně vytvářel ucelený obraz části světa, ve kterém žijeme. Jeho součástí jsou stejně tak planetární systémy jako poezie.*“⁶¹

Ostatně žáci by se neměli žádnému vzdělávacímu předmětu věnovat samoúčelně – tedy učit se například dějepis jen pro dějepis samotný a chemii jen pro chemii jako takovou. Učitel kteréhokoli oboru by měl mít na paměti, že své žáky učí pro to, aby byli vybaveni do života potřebnými informacemi a dovednostmi, jinými slovy, aby ze školy odcházeli s rozvinutými základními kompetencemi. Vyučující by měl být současně morálním vzorem, který žáky nebude jen vzdělávat, ale též vychovávat. „*Abychom se mohli správně rozhodovat (myšleno morálně či spravedlivě), potřebujeme mít dostatek relevantních informací, které jsou systematicky uspořádány,*“⁶² – mohlo by se zdát, že k takovému systematickému uspořádání informací by vedlo právě tradiční izolované pojetí vzdělávacích předmětů, je však nezbytné si uvědomit, že v životě se velmi často dostáváme do situací, v nichž nepotřebujeme čistě přírodopisné nebo čistě literární informace, ale soubor informací či dovedností z více oborů současně. Proto je více než žádoucí, aby si žáci systematicky upevňovali kognitivní spoje mezi informacemi z různých oblastí a tedy i z různých předmětů.

Význam interdisciplinarity pro učení zkoumá pedagogická psychologie, opírá se při tom především o konstruktivistické myšlenky, metodu *scaffoldingu* a didaktickou práci s prekoncepty žáků. Předpokládá se, že žáci jsou obvykle schopni se naučit nemalé množství jednotlivých „hotových“ informací, jejich další kritické nahlížení a hledání souvislostí

⁶¹ STARÝ, Karel, RUSEK, Martin. *Rozvoj mezioborových vztahů ve škole – Metodický materiál pro učitele*. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 2019, s. 5. ISBN 978-80-7603-100-5

⁶² Tamtéž, s. 6.

pro ně však již není tak přirozené a může jim činit obtíže. Úkolem vyučujícího pak je, aby svým žákům tyto souvislosti odhalil, nebo ještě lépe, aby vytvořil vhodné podmínky pro to, aby je žáci mohli odhalit a pochopit sami. *„Metaforicky to lze ukázat na výtvarném umění, umělecky hodnotný obraz je jakýmsi oknem, umožňující pohled do hloubky. Nevidí jej tak ale automaticky každý, kdo na obraz pohlédne. Učitel může (a má) dětem otvírat oči, aby viděly to, co by samy neviděly.“*⁶³

⁶³ STARÝ, Karel, RUSEK, Martin. *Rozvoj mezioborových vztahů ve škole – Metodický materiál pro učitele*. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 2019, s. 10. ISBN: 978-80-7603-100-5

2 Část praktická

Praktická část této diplomové práce je pojata především metodicky. Čtenáři předkládá možnosti mezioborového propojení výtvarné výchovy s českým jazykem a literaturou na konkrétních příkladech, navrhuje metody a aktivity, jichž lze využít při pokusech o integrovanou výuku zmíněných vzdělávacích oborů.

Tato část práce sestává ze dvou úseků – první z nich necht' je poněkud eufemicky nazván *metodickým nápadníčkem*. Zde je ve třech podkapitolách popsána řada metod, které umožňují integraci výtvarné výchovy do jazykové, literární či komunikační a slohové výchovy, metod, které využívají obsahy a metody českého jazyka a literatury ve výtvarné výchově, nebo v sobě spojují potenciál obou oborů například v jiném samostatném předmětu. Některé ze zde podrobněji rozebíraných metod a aktivit přitom již byly okrajově zmíněny v teoretické části tohoto textu. Druhý úsek praktické části je věnován představení konkrétního a podrobného didaktického plánu vyučovací jednotky výtvarné výchovy zaměřené na mezioborové téma knižní ilustrace, dále pak reflexi výuky realizované na základě tohoto plánu a výzkumným závěrům.

2.1 Metodický nápadníček

Chceme-li naplánovat vyučovací jednotku, v níž by došlo k funkčnímu propojení obou zmiňovaných oborů, je předně nutné si uvědomit, jaké jsou jejich styčné body. Těm byl věnován nemalý prostor napříč teoretickou částí této diplomové práce. Lze využít především skutečnosti, že jak výtvarná výchova, tak i český jazyk a literatura se zabývají problematikou mezilidské komunikace (verbální, vizuální), reflexí uměleckých procesů a interpretací uměleckých (výtvarných či literárních) děl, nebo toho, že oproti většině ostatních vyučovacích předmětů skýtají dostatek prostoru pro expresi a sebevyjádření žáků⁶⁴, přestože je potřeba zdůraznit, že se zdaleka nejedná o jedinou funkci těchto dvou oborů⁶⁵. Značný

⁶⁴ Srovnej s: STUHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno, Masarykova univerzita 2015. s. 361 – 416. ISBN 978-80-210-7884-0

⁶⁵ Srovnej s: KITZBERGEROVÁ, Leonora et al. *Podkladová studie Výtvarná výchova*. Praha, NÚV 2019. s. 3 – 6.

potenciál pro interdisciplinární pojetí nabízí též jejich konkrétní obsahy a učivo (např. dějiny literatury a kunsthistorie).

2.1.1 Český jazyk a literatura obohacuje výtvarnou výchovu

Představme si situaci, v níž by byl výtvarný pedagog ochotný svou výuku výtvarné výchovy propojit s výukou českého jazyka a literatury, ale zároveň by se rád vyvaroval rizika, že tento druhý obor zaujme ve vyučovací jednotce dominantní pozici. V takovém případě třeba, aby měl učitel při plánování výuky na mysli, že by měla být založena na výtvarných aktivitách (receptivní činnosti, tvorba, reflexe); obsahy českého jazyka a literatury mu mohou posloužit jako téma vyučovací jednotky či jako námět pro výtvarnou aktivitu.

Literární výchova může výchově výtvarné nabídnout prakticky neomezené množství inspirativních literárních textů. Žáci mohou kupříkladu k vybranému textu namalovat ilustrace (text tímto způsobem vlastně zkoumají – předně mu musejí dobře porozumět, aby mohli jeho obsah převést do podoby obrazu), navrhnout kostýmy či kulisy pro divadelní hru, nebo zhotovit pro knihu originální obálku. Jako inspirace pro tvorbu může žákům posloužit literární postava („*Jak by v dnešním světě vypadala Červená karkulka, ježibaba z perníkové chaloupky nebo princ Bajaja?*“), zajímavé místo („*Jak je to zařízeno v hobití noře? A co můžeme spatřit na planetě, na niž právě dorazil malý princ?*“), nebo kromobyčejný předmět („*Jakou má podobu důmyslný voňavý kotlík, který sestrojil Andersenův pasáček vepřů, aby vytrestal pyšnou princeznu?*“), ale i pocit nebo situace („*Jak vypadala Julie v očích Romea? Jak vypadal mladý Montek v očích zamilované Kapuletové?*“).

Komunikační a slohová výchova do výtvarné výchovy zasahuje zcela přirozeně vždy, když žáci písemně nebo nahlas interpretují nějaké vizuálně obrazné vyjádření, když reflektují výtvarnou činnost a když prezentují před ostatními své dílo nebo referát (např. o některém umělci). V tomto případě je žádoucí, aby vyučující vedl žáky ke kultivovanému a formálně i obsahově kvalitnímu projevu a aby nepřehlížel například užívání nespisovných koncovek. Dle *RVP ZV* by měl absolvent *ZŠ* umět tvořivě pracovat

s textem a vyprávět (s přihlédnutím k talentu a jiným dispozicím)⁶⁶, ovšem ve výtvarné výchově může mít takové vyprávění třeba podobu komiksu či fotokomiksu. Podobně lze přistupovat i k jiným slohovým útvarům – žáci se mohou například pokusit výtvarně „popsat“ nějaký předmět či bytost („*Popiš na papíře žirafu, aniž bys použil text a aniž bys ji přímo celou namaloval/nakreslil! Namaluj, že je vysoká, namaluj, že má flekatou srst, namaluj, že má krásné oči. Namaluj, čím vším žirafa je, jen nenamaluj ji samotnou.*“), nebo mohou zkusit převést charakteristiku postavy do barevné škály.

Ačkoli se to nezdá, i jazyková výchova má výtvarnou výchovu čím obohatit. Velký potenciál skýtá problematika písma. Žáci se mohou kupříkladu věnovat tvorbě kaligramů, jež proslavil Guillaume Apollinaire, nebo druhům a vzniku písma (několik aktivit na toto téma navrhuji Klára a Jan Smolíkovi v učebnici výtvarné výchovy z roku 1997⁶⁷). Výtvarně podnětné mohou být též některé jazykové jevy – třeba homonymie s polysémií (viz s. 27), palindromy (slova či texty, jež mají stejnou podobu při čtení zepředu i zezadu) nebo frazémy. Právě frazémy (a zvláště idiomy) inspirovaly níže představený návrh vyučovací jednotky nazvané *Myslím to obrazně*. Inspirací se mohou stát vyjmenovaná slova („*Jak by vypadal obrázek, který by se skládal jen z vyjmenovaných slov po L?*“), ale třeba i syntax („*Zkus výtvarně znázornit stavbu této věty! Mohla by vypadat třeba trochu jako jeden z mobilů Alexandera Caldera...*“).

Po zvolení zajímavého námětu je třeba vybrat vhodnou výtvarnou techniku. Pro výtvarné zpracování některých námětů mohou být určité techniky vhodnější (např. výše zmíněné syntaktické vztahy mezi jednotlivými větnými členy je pravděpodobně výhodnější ztvárnit prostřednictvím prostorové tvorby s drátky a provázky než technikou digitální koláže), v jiných případech je výběr techniky volnější (např. literární postavu lze znázornit prostřednictvím malby, kresby, koláže, grafiky, hliněné plastiky či asambláže; je možno vyrobit její loutku nebo figurínu z kaširovaného novinového papíru...). Níže jsou

⁶⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. s. 22 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

⁶⁷ FULKOVÁ, Marie et al. *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha, FORTUNA 1997. s. 88. ISBN 80-7168-382-5

představeny dva návrhy vyučovací jednotky, v níž by obsahy českého jazyka a literatury obohacovaly výuku výtvarné výchovy.

Myslím to obrazně

Předmět:	výtvarná výchova
Cílová skupina:	2. stupeň ZŠ, SŠ
Námět:	obrazná vyjádření
Výtvarné souvislosti:	Pieter Brueghel starší (obraz <i>Holandská přísloví</i>)
Jiné souvislosti:	proverb (typ krátkých divadelních her rozvádějících vybrané přísloví ⁶⁸ , podobný komediím <i>dell'arte</i>)
Výtvarný problém:	doslovné znázornění metafory, přirovnání či frazému
Časová náročnost:	2 hodiny
Technika:	akvarel, perokresba/kresba fixem
Pomůcky:	tvrdé či akvarelové papíry, akvarelové barvy, štětce, tužky, fixy, tuž a redispera

Obrazná pojmenování a frazémy, ať už se jedná o metafory, metonymická vyjádření, přirovnání nebo přísloví, mohou být bohatým zdrojem inspirace nejen pro výtvarné aktivity. Už jen samotné slovo „obraznost“⁶⁹ vybízí k úvahám o souvislostech s výtvarným uměním – konec konců celá řada metafor nám dokáže důmyslně *polechtat* naši vizuální představivost. Zvláště zajímavé jsou v tomto ohledu idiomy, tedy ustálená a mnohdy nepřeložitelná slovní spojení, jejichž význam nelze snadno odvodit na základě významu jejich jednotlivých složek (slov). Mezi typické české idiomy patří například frazémy „natáhnout brka“ či „natáhnout bačkory“ (*umřít*), „mít srdce na dlani“ (*být milý a upřímný*) nebo „vystřelit si z někoho“ (*udělat si z někoho legraci*).

Úvod: Učitel zahájí výuku dotazem, co to znamená, když řekne: „*myslel jsem to obrazně*.“ Následně si s žáky prostřednictvím společné diskuze připomene význam pojmů

⁶⁸ PETRÁČKOVÁ, Věra, KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov*. Praha, Academia 2000. ISBN 8020006079

⁶⁹ Na obecné rovině můžeme jako *obrazné* označit jakékoli přenesené pojmenování, v užším a přesnějším slova smyslu se však jedná pouze o „starší, populární a vágní označení takové metafory, která je zjevná a nápadná.“ (*OBRAZNOST | Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Nový encyklopedický slovník češtiny. [Cit. 16.06.2023]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/OBRAZNOST>)

metafora, metonymie, frazém a idiom – je-li to nutné, neznámé pojmy žákům vysvětlí, nebo je nechá, aby si jejich významy dohledali ve slovníku či na internetu. V rámci diskuze směřuje žáky mj. k tomu, aby uváděli příklady tropů a frazémů, které již znají. Nakonec vyučující žákům poskytne seznam vybraných českých obrazných pojmenování a frazémů (ideální je seznam idiomů a to z toho důvodu nesmyslnosti doslovného chápání tohoto typu frazémů).

Tvorba: Každý žák si tajně vybere jeden frazém či metaforu (může, ale nemusí při tom vycházet ze seznamu poskytnutého učitelem) a doslovně jej znázorní. Vzhledem k tomu, že cílem této výtvarné aktivity je především vizuálně obrazná hra s významem jednotlivých slov, není nutné se uchýlovat k žádné náročné výtvarné technice. Perokresba kolorovaná vodovými barvami je díky malé časové i technické náročnosti vhodnou volbou, v zásadě se lze však přiklonit ke kterékoli z výtvarných technik, s nimiž se žáci v hodinách výtvarné výchovy běžně setkávají. Zajímavou a pro žáky atraktivní alternativou by pak mohla být digitální koláž, nebo práce s umělou inteligencí – přesněji řečeno s počítačovým generátorem obrázků (např. s programem *Midjourney*).

Reflexe: Jsou-li žáci s prací hotovi, vystaví svá díla na společné místo a pod vedením vyučujícího hádají, jakou metaforu či frazém vybraný obrázek znázorňuje. Autor daného díla je následně vyzván, aby ostatním odhalil správné (respektive zamýšlené) řešení. Zároveň je mu poskytnut prostor pro to, aby spolužákům a učiteli vysvětlil, jakým způsobem o práci sám uvažoval a jak výtvarný problém řešil. Takto se v ideálním případě vystřídají všichni žáci.

Následně může učitel žákům pokládat společné otázky, například:

- *Které nové metafory, přirovnání či frazémy po této aktivitě znáte?*
- *Co vám při práci činilo největší obtíže? Jak jste se s nimi vypořádali?*
- *Liší se některé z děl výrazně od těch ostatních? Pokud ano, popište čím!*
- *Které obrázky si jsou v něčem podobné? Roztřídte je do skupinek!*
- *Když jste viděli práce spolužáků a dozvěděli se, co znázorňují, změnili byste na svém díle něco? Co by to bylo? A proč?*

Tip: Chce-li vyučující poskytnout ještě větší prostor pro kreativitu žáků, může být součástí zadání vymyšlení vlastní originální metafory či obrazného přirovnání, které by

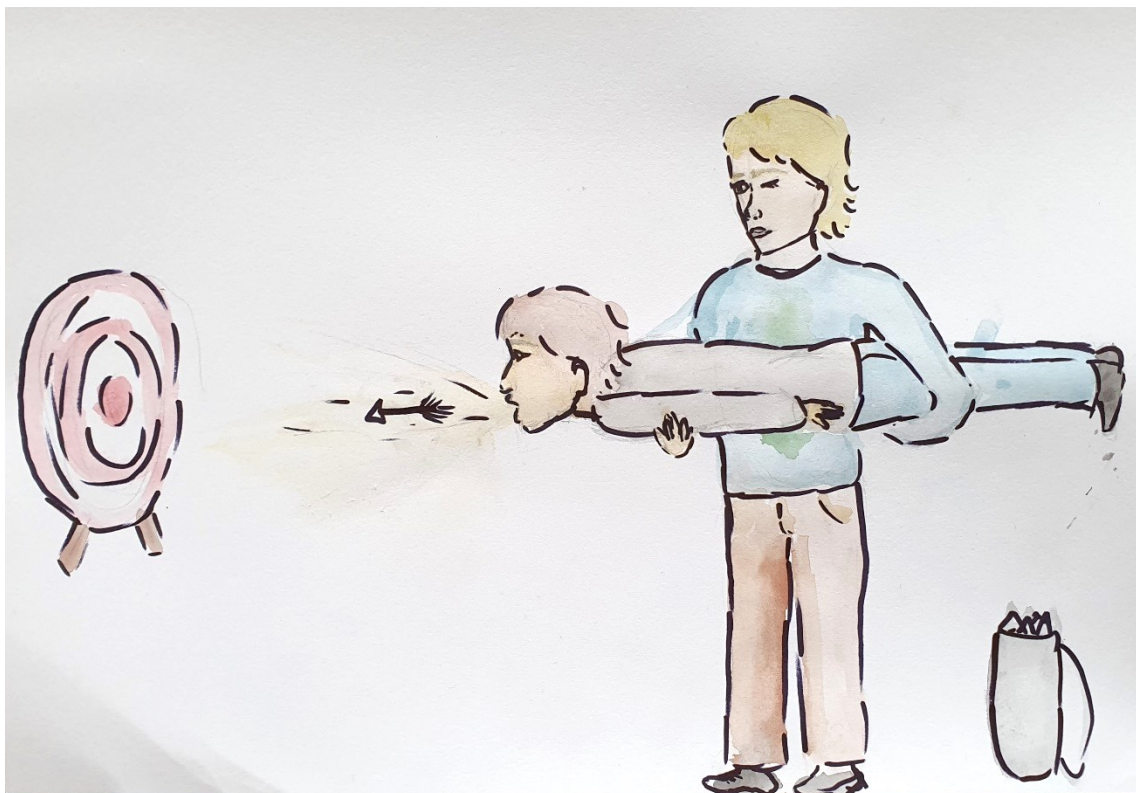
žák následně výtvarně ztvárnil. Vymyslet originální metaforu či přirovnání může být pro některé žáky značně náročné, učitel jim však může pomoci tím, že jim navrhne konkrétní slovo (např. slovo *génius*), pro které mají žáci vymyslet metaforu, nebo tím, že jim zadá první polovinu přirovnání (např. „*můj dům je jako...*“), na kterou již žáci snáze naváží. Vymyšlená metafora či přirovnání by měly být na obrázku, který inspirovaly, napsány, aby je žáci snad nezapomněli. Během reflexe a společného sdílení pak třída nebude hádat, které obrazné vyjádření je znázorněno na tom kterém obrázku, ale bude se snažit na základě textu a obrazu dovtípit, co by ona nová metafora nebo přirovnání mohly znamenat.



BRUEGHEL starší, Pieter. *Holandská přísloví*. Cca 1559^{70, 71}

⁷⁰ DEBCZAK, Michele. *Can you spot All the Hidden Sayings in This 450-Year-Old Painting?* [online]. MENTAL FLOSS, 2018, [Cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://www.mentalfloss.com/article/556317/can-you-spot-all-hidden-sayings-450-year-old-painting>

⁷¹ Pieter Bruegel starší na obraze zachycuje několik desítek vlámských přísloví a pořekadel. Můžeme si například všimnout ovocných koláčů na budově v levém horním rohu obrazu – „mít střechu dlážděnou koláči“ znamená „být bohatý“. V pravém dolním rohu zase lamentuje muž nad převrženým hrncem kaše a odkazuje se tím na přísloví, které v češtině známe v lehce pozměněné podobě – „pozdě plakat nad rozlitým mlékem!“



Žačky 1. ročníku pražského lycea. *Mít těžké srdce* (vlevo); *Mráz ji přeběhl po zádech* (vpravo),
Vystřelit si z někoho (dole). 2022

Známý neznámý

Předmět:	výtvarná výchova
Cílová skupina:	8. a 9. třída ZŠ, 1. a 2. třída SŠ
Námět:	záhadný cizinec
Výtvarné souvislosti:	středověká a novověká vyobrazení exotických zvířat zhotovená jen na základě slovního popisu
Jiné souvislosti:	média a zkrslení zprostředkovaných informací
Výtvarný problém:	vybrat a pojmenovat předmět, jímž by bylo možné charakterizovat fiktivní postavu
Časová náročnost:	2 hodiny + příprava
Technika:	instalace
Pomůcky:	namnožený výchozí text, psací potřeby a běžné papíry, dle uvážení stoly, ubrusy apod. (pro přípravu výstavního prostoru)

Výchozí text:

„V dlouho nepoužívaném zámku hlasitě zaskřípal klíč a mohutné dveře se pohnuly.

Stál v nich vysoký starý muž. Až na dlouhý bílý knír byl hladce vyholený, od hlavy k patě v černém bez jediné stopy po nějaké barevnosti. V ruce držel starodávnou stříbrnou svítilnu bez jakýchkoli skel či stínidel, takže se obnažený plamen v průvanu otevřených dveří komíhal a vrhal dlouhé chvějivé stíny. Dvorným gestem pravé ruky mě stařec vybidl ke vstupu a pronesl skvělou angličtinou, byť s cizím přízvukem:

„Budte vítán v mém domě! Vejděte svobodně a z vlastní vůle!“ (...) Jakmile jsem však překročil práh, prudce se pohnul, napřáhl se a sevřel mi ruku takovou silou, až jsem sebou škubl, což nijak nezmirňovala skutečnost, že jeho ruka byla jako led, spíš jako ruka mrtvolý než živého člověka.⁷²“

Úvod: S touto aktivitou je nutno začít již na předchozí hodině výtvarné výchovy nebo českého jazyka a literatury – žáci by měli totiž následně dostat čas na domácí přípravu. Celou aktivitu lze realizovat také na škole v přírodě či jiné podobné školní akci; v takovém

⁷² STOKER, Bram. *Drákula* (překlad Tomáš Novotný). Praha, Fortuna Libri 2018. s. 19. ISBN 978-80-7546-171-1

případě je možno domácí přípravu vynechat a poskytnou žákům dostatek času na přípravu (alespoň hodinu) přímo na místě.

Úvodní část celé aktivity spočívá především v přečtení výchozího textu⁷³, jenž dostanou všichni žáci vytištěný k dispozici, a v zadání domácí přípravy. Úkolem žáků bude se zamyslet nad tím, co je ona záhadná popisovaná postava asi zač, a na příští hodinu si s sebou přinést nějaký předmět či předměty, které onu postavu nějak charakterizují a které by snad bylo možné najít u ní doma – na pracovním stole, v kuchyni, na věšáku nebo třeba ve staré truhle v rohu ložnice.

Otázky týkající se záhadného starce z výchozího textu, nad nimiž se mohou žáci zamýšlet a které jim může učitel předložit:

- *Jaký je? Zlý, laskavý, lhostejný, úlisný, mírný, či snad hněvivý?*
- *Je chudý, nebo bohatý?*
- *Je společenský, nebo samotářský?*
- *Kdyby měl někomu napsat vzkaz, čím, jak a na co by jej napsal?*
- *Co asi tak obvykle mívá k večeři?*
- *Je to vůbec člověk?*

Užitečné je se s celou skupinou domluvit, jak si pro pracovní účely tuto postavu pojmenujete – lze si zvolit obecné pojmenování, jako například *stařec, podivín, cizinec* nebo *neznámý*, stejně dobře je však možné postavě určit vlastní jméno – třeba *Divous, pan Mrtvola* či *Bledulín* (kreativním a vtipným pojmenováním se v tomto případě meze nekladou).

Tvorba: Nejedná se o tvorbu ve významu „výroba“. Tato aktivita se zaměřuje na tvůrčí a vizuální myšlení a na vytváření nových významů u věcí zdánlivě obyčejných. Hlavním výtvarným problémem, s nímž se žáci musejí vypořádat, je vůbec výběr vhodného předmětu, který by potencionálně mohl charakterizovat svého fiktivního majitele a který by žáci mohli na výuku přinést. Je přitom možné buďto vzít již hotový předmět, nebo jej pro účely této aktivity ještě upravit (popsat, nabarvit, propojit s jiným předmětem

⁷³ Text může žákům přečíst přímo vyučující, který tak získá možnost způsobem přednesu (především zabarvením hlasu, pauzami, mimikou) podpořit tajuplné vyznění textu. Vhodnou možností je také nechat číst vybraného žáka či žáky, kteří si tím procvičí často opomíjenou dovednost, a sice čtení nahlas. Zvláště v tomto druhém případě by měli mít vytištěný text k dispozici i ostatní žáci, aby jej mohli při poslechu souběžně sledovat očima.

apod.). Neméně důležité je též tento vybraný objekt pojmenovat a přiřknout mu tak nový jedinečný význam – pouhým jménem učinit z nezajímavého zajímavé. Toto všechno v ideálním případě žáci zvládnou udělat během své domácí přípravy.

Na hodině výtvarné výchovy žáci přinesené artefakty nainstalují. K tomu je nutné přichystat vhodné výstavní prostory a podmínky – žáci mohou využít stoly, židle, zem, prostírání, ubrusy apod. Objekty nelze jen tak nahodile „odložit“, žáci se individuálně i kolektivně musejí rozhodnout, kam který artefakt umístí (do světla, či do přitmy, nahoru, nebo dolů, vedle jiného konkrétního objektu, anebo na samostatné místo, kde více vynikne jeho jedinečnost?). Konečně je také nutné každý vystavený předmět označit cedulkou s popiskem. Právě pro tento účel je vhodné mít postavu z výchozího textu pojmenovanou, například starý růžový hřeben pak může být označen jako *starcův hřebínek na kníry*, nebo jako *antistresové drnkátko pana Mrtvoly...*⁷⁴

Reflexe: V rámci výuky proběhne jakási malá vernisáž. Každý z žáků má příležitost představit ostatním artefakt, který přinesl, objasnit jim jeho význam pro starce z výchozího textu, případně i demonstrovat způsob, jakým se má používat. Je zde též prostor pro doplňující dotazy ze strany diváků, tedy vyučujícího a spolužáků. Na konci vernisáže učitel žákům odhalí starcovu identitu – jedná se o hraběte Drákulu ze slavného románu Brama Stokera.

Ve zbývajícím čase se může vyučující žáků zeptat na tyto otázky:

- *Které z vystavených předmětů byste očekávali u starce, ale ne u Drákuly?*
- *Co vás na této aktivitě nejvíce bavilo?*
- *Co pro vás bylo nejnáročnější?*
- *Jaký artefakt byste do školy přinesli, kdybyste věděli, že onen stařec je Drákula?*
- *Jsou tu některé předměty, které byste rozhodně neočekávali v domově jedné a té samé osoby? Které to jsou?*
- *V čem se lišila vaše představa o postavě, o níž jste věděli jen pár informací, od představy o postavě, kterou dobře znáte?*

⁷⁴ Aktivita je inspirována výtvarnou etudou z učebnice výtvarné výchovy (FULKOVÁ, Marie et al., Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia. Praha, FORTUNA 1997. s. 55. ISBN 80-7168-382-5).

Tip: Na vernisáž je možné připravit občerstvení a pozvat žáky z jiné třídy. Pokud to škola umožňuje, lze objekty na nějaký čas vystavit ve společných prostorách školní budovy.



VAN MAERLANT, Jacob. *Žirafa (Cameleo pardalis – „velbloud pardáli“)*, ilustrace z rukopisu *Der Naturen Bloeme*. Cca 1350⁷⁵

2.1.2 Výtvarná výchova obohacuje český jazyk a literaturu

Stejně tak, jako může český jazyk a literatura obohacovat výtvarnou výchovu, může také výtvarná výchova obohacovat český jazyk a literaturu. Uvede-li kupříkladu učitel v hodině literární výchovy nové literární období, je zcela na místě, aby vedle literárních a historických souvislostí žákům představil též souvislosti kulturně-umělecké, díky nimž si žáci vytvoří ucelenější představu o daném období (např. budou-li žáci na vyšším gymnáziu vědět, jak vypadala italská renesanční architektura a móda, budou si moci představovat „autentické“ kulisy a kostýmy při čtení Machiavelliho veselohry *Mandragora*).

⁷⁵ *Medieval Bestiary : Beasts : Giraffe* [online]. Medieval Bestiary : Animals in the Middle Ages [Cit. 18.06.2023]. Dostupné z: <https://bestiary.ca/beasts/beastgallery4722.htm>

Vybrané vizuálně obrazné vyjádření může vyučující využít během evokační části vyučovací jednotky. Pokud se chce například v hodině se žáky zabývat knížkou *Kdo zabil Snížka?* od Petry Soukupové, v níž se hlavní dětská hrdinka se svými kamarády snaží vypátrat, kdo jí zabil psa Snížka⁷⁶, je možné výuku zahájit tím, že vyučující žákům promítne na plátno reprodukce několika obrazů⁷⁷, na nichž je zachycen pes (ne vždy zcela nápadně), a požádá je, aby se zamysleli nad tím, co mají všechny obrazy společného – jakmile se žáci dovtípí, že společným motivem všech promítaných děl je pes, může s nimi učitel na toto téma zavést evokační dialog (zjišťuje, jaký vztah žáci ke psům mají, jaké o nich mají znalosti, zda by si psa přáli, jakou péči psi vyžadují atd.). Žáci jsou tímto úvodem vtaženi do tématu celé vyučovací jednotky a mohou se s učitelem začít věnovat přímo knize, kolem níž je výuka vystavěna⁷⁸.

Výtvarné dílo se může stát námětem pro psaní většiny (ne-li přímo všech) slohových útvarů – pro popis („*Popiš fantastickou krajinu zachycenou na obraze Salvadora Dalího.*“), charakteristiku („*Zamysli se, jakými vlastnostmi by mohla oplývat Schieleho Sedící žena s pokrčenými koleny, a napiš její smyšlenou charakteristiku.*“), úvahu („*Co chtěl Edvard Munch nejspíš sdělit svým obrazem Tanec života?*“), zprávu („*Jakub Schikaneder zachytil na jedné ze svých maleb Vraždu v domě – napište o této nemilé události zprávu.*“) nebo vyprávění („*Vyber si jednu z digitálních koláží Elišky Podzimkové a napiš vyprávění, ke kterému by se vybraná koláž hodila jako ilustrace.*“).

Výtvarnou činnost lze využít pro účely reflexe v hodině českého jazyka a literatury i pro vysvětlení nové látky. Drobnou kresbou či malbou může například žák vyjádřit své dojmy z přečtené knihy nebo úryvku textu (tento způsob reflexe je zvláště výhodný pro lyrickou poezii)⁷⁹. Následující kreslicí hru je pak možno využít pro úvod do nové slohové

⁷⁶ SOUKUPOVÁ, Petra. *Kdo zabil Snížka?* Brno, Host 2017. ISBN 978-80-7577-226-8

⁷⁷ U každého obrazu je navíc uveden jeho název, rok vzniku a jméno autora. Žáci tyto údaje pasivně vnímají a přirozeně si tak rozšiřují svůj kulturní přehled.

⁷⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. NPI, Metodický portál RVP.CZ, 2012. [cit. 06.07.2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html>

⁷⁹ Srovnej s: POLÁKOVÁ, Irena. „Vítejte na palubě...“ - Námořní mapa anebo krátký (a neúplný) přehled možných klubových aktivit. *Čtenářské kluby* [cit. 06.07.2023], s. 6. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/co-nabizime/metody>

látky: všichni žáci dostanou papír a na jeho vrchní část nakreslí horní polovinu hlavy fiktivního monstra. Na vyzvání učitele papír horizontálně přehnou tak, aby kresba nebyla vidět (je však nutné, aby přes ohyb papíru bylo patrné, kde kresba končí – v tomto případě jak je horní část hlavy široká), a papír pošlou spolužákovi. Na papír, který sami dostali, poté nakreslí spodní část hlavy monstra. Proces kreslení a kolování přehnutých papírů pokračuje do té doby, dokud není příšera nakreslená celá i s nohama. Následně žáci papír rozbálí a hotovou kresbu si prohlédnou. Vymyslí monstra jméno a do sešitu napíší, jak vypadá (např. „*Má tři oči, velké sloní uši a krátké nožičky...*“). Později vybraní žáci svůj text ostatním přečtou a příšeru jim ukážou. Na to vyučující naváže dotazem, jak by tento svůj text označili. Lze předpokládat, že její žáci správně nazvou popisem, aniž by věděli, že takový slohový útvar existuje; na základě své čerstvé zkušenosti žáci dokáží popis též pravděpodobně sami charakterizovat (učitel jen opraví případné nepřesnosti).⁸⁰



SCHIKANEDER, Jakub. *Vražda v domě*. 1890⁸¹

⁸⁰ S touto aktivitou jsem se setkal během náslechu v ZŠ genpor. Františka Peřiny (Praha 17) na hodině českého jazyka a literatury, kterou vedla paní učitelka Martina Němcová.

⁸¹ *Jakub Schikaneder - Vražda v domě* [online]. Národní galerie Praha - sbírky [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_573

Níže je popsán návrh aktivity, během níž žáci využívají k rozboru literárního textu své teoretické poznatky z dějin výtvarného umění.

Nejlepší dílo Basila Hallwarda

Předmět:	literární výchova
Cílová skupina:	3. a 4. ročník SŠ
Téma:	výtvarné umění v literatuře
Výtvarné souvislosti:	impresionismus (Renoir – „malíř radosti a zkaženého masa“), expresionismus, postimpresionismus a symbolismus ve výtvarném umění
Jiné souvislosti:	literatura s homoerotickými a dekadentními motivy (Julius Zeyer – novela <i>Dům U tonoucí hvězdy</i> či báseň <i>Vyšehrad</i>)
Problém:	určit příslušnost díla k výtvarnému slohu či stylu na základě implicitních informací v textu a dosavadních znalostí dějin výtvarného umění
Časová náročnost:	20 minut
Pomůcky:	namnožený výchozí text, ukázky výtvarných děl z druhé poloviny 19. století (viz výtvarné souvislosti)

Výchozí text:

(malíř Basil Hallward:) „*Někdy si myslím, Harry, že jsou ve světové historii jen dvě důležitá údobí. První je **objevení nových prostředků umění** a druhé je objevení nové osobnosti, rovněž pro umění. Čím bylo vynalezení malby pro Benátčany, tím byl Antoniův zjev pro sochařství starých Řeků a tím bude jednoho dne zjev Doriana Graye pro mne. (...) Neexistuje nic, co by umění nemohlo vyjádřit, a vím, že dílo, které jsem udělal od té doby, co jsem se setkal s Dorianem Grayem, je dobré dílo, nejlepší dílo mého života. Ale jeho osobnost mi vnukla – jsem zvědav, budeš-li mi rozumět – nějakým podivným způsobem úplně novou podobu umění, úplně **nový druh stylu. Vidím věci jinak, přemýšlím o nich jinak.** (...) Pouhá viditelná přítomnost tohoto jinocha – protože mně se zdá sotva něčím více než jinochem přesto, že je mu ve skutečnosti již přes dvacet –, jeho pouhá viditelná*

*přítomnost – och! Rád bych věděl, můžeš-li si představit, co to všechno znamená? Nevědomky mi určuje meze mladé školy, která má mít v sobě všechna **utrpení romantického ducha**, všechny **dokonalosti ducha řeckého**. Harmonie ducha a těla – jak mnoho je to! My jsme ty dvě věci ve svém bláznovství oddělili a vynalezli **realismus, který je vulgární, a ideálnost, která je prázdná**. Harry! Kdybys jen věděl, čím je mi Dorian Gray! Pamatuješ se na tu **krajinu**, za níž mi nabídl Agnew takovou ohromnou sumu, ale já jsem se od ní nechtěl odloučit? Je to jedna z nejlepších prací, kterou jsem kdy udělal. A proč? Protože když jsem ji maloval, seděl Dorian Gray vedle mne. Vycházel z něho nějaký **subtilní vliv na mne** a poprvé v životě jsem spatřil v rovné lesnaté krajině zázrak, který jsem stále hledal a stále míjel.*

*(...) Dorian Gray je pro mne uměleckým podnětem. Možná že na něm nic neuvidíš. Já v něm vidím všechno. **Nejvíce je ho v mé práci tehdy, když v ní není jeho podoba**. Je mi popudem, jak jsem ti již řekl, k nové formě. Nalézám ho v křivkách určitých obrysů, v půvabu a **klamu určitých barev**. To je vše.⁸²*

Průběh aktivity: Každý žák dostane papír s vytištěným výchozím textem a potichu si jej přečte (v ideálním případě již četl celý Wildův román a může tak pracovat s ucelenou představou o postavách a reáliích, které se v díle vyskytují, jak však bylo zmíněno již v kapitole 1.2 *Český jazyk a literatura*, povinná četba byla nahrazena doporučenou literaturou a vyučující by tak neměl žáky ke čtení konkrétních literárních děl nutit). Následně se vyučující žáků zeptá, co bylo obsahem jim předložené textové ukázky, zda poznali, z jakého románu byla vyňata, případně z jaké jeho části (z první kapitoly, tedy z části věnované expozici prostředí a hlavních postav). Na základě svých znalostí z literární výchovy by žáci měli být též schopni jmenovat autora románu a alespoň přibližnou dobu sepsání tohoto díla (*Obraz Dorian Graye* byl poprvé vydán časopisecky ve Filadelfii roku 1980).

Posléze jsou žáci vyučujícím vyzváni k tomu, aby si text přečetli ještě jednou a vyznačili si v něm (zvýrazňovačem, podtržením apod.) ty části, které by mohly být důležité pro určení uměleckého stylu či slohu, k němuž by bylo s nejvyšší pravděpodobností možno

⁸² WILDE, Oscar. *Obraz Dorian Graye* (překlad J. W. Pimassl). Praha, DOBROVSKÝ s.r.o. 2022. s. 16. – 17. ISBN 978-80-277-0475-0

obraz přiřadit (pasáže, kterým příkládám pro tento úkol význam, jsou ve výchozím textu čistě pro účely této práce vyznačeny tučně). Na základě vyznačených informací a svých kulturně-historických znalostí každý žák napíše název možného výtvarného stylu, v němž snad Basil Hallward namaloval obraz mladého pana Graye, a svůj návrh podloží přinejmenším třemi argumenty. Své závěry na pokyn učitele žáci prodiskutují v menších skupinkách o dvou až čtyřech členech a pokusí se dojít ke společnému řešení. Konečně dojde také na společné sdílení stanovisek jednotlivých skupinek se zbytkem třídy.

Alternativně lze stejný problém pojmout též jako námět pro cvičnou úvahu či esej.

Tento úkol nemá jednoznačné řešení – je dokonce možné, že obraz byl v představách autora natolik unikátní, že by ho nebylo možno přiřadit k žádnému nám známému uměleckému slohu ani stylu. Vzhledem k době vydání díla a k dekadentnímu zaměření Oscara Wilda je však možné předpokládat, že by se mohlo jednat o obraz impresionistický či postimpresionistický, expresionistický, nebo symbolistický. Ve své promluvě malíř Basil Hallward zmiňuje, jak na něj působí barvy a přítomnost Doriana Graye v malované krajině – tento „dojem“ a souvislost s krajinářstvím by mohly ukazovat právě na impresionismus a postimpresionismus (vezmeme-li v úvahu proměnu, jakou v románu zmiňovaný obraz záhadně projde, mohli bychom Halwarda nazvat stejně jako Renoira malířem radosti a zkaženého masa). Autor Dorianova portrétu nám zároveň říká, že se jedná o nějaký nový styl, navazuje částečně na romantismus a zcela jasně se vymezuje vůči realismu.

Tip: Wildův *Obraz Doriana Graye* zdaleka není jediným textem krásné literatury, v němž se vyskytuje nějaký umělecký objekt, o němž by bylo možno diskutovat způsobem výše nastíněným. Kupříkladu jedenáctá kapitola *Vlastního životopisu*⁸³, který v 16. století napsal – nebo přesněji řečeno nadiktoval – florentský zlatník a sochař Benvenuto Cellini, velmi podrobně a živě popisuje odlévání Celliniho pravděpodobně nejslavnější bronzové sochy, a sice *Persea s hlavou Medusy*, jenž dodnes stojí na jednom z náměstí toskánské metropole.

⁸³ CELLINI, Benvenuto. *Vlastní životopis* (překlad Josef Mach a Adolf Felix). Praha, Odeon 1976. ISBN 01-021-76

Stejně dobře nám mohou posloužit také literární díla, jejichž děj se sice nesoustředí kolem nějakého uměleckého díla, ale odehrává se v minulosti. Skvělým příkladem je například Vančurův historický román *Markéta Lazarová* („V jakém architektonickém stylu byly asi tak vystavěny tvrze obou zneprátelených loupežnických rodů?“) či méně známá povídka *Peklo* z pera Zikmunda Wintera („Děj se odehrává v barokní Praze – jak tedy mohly vypadat šaty hlavní ženské postavy, paní Alžběty, a jaké významné stavby v té době na Starém Městě vznikaly?“).

2.1.3 Prostor pro setkávání výtvarné výchovy s českým jazykem a literaturou

V případech uvedených výše měla vždy dominantní pozici buďto výtvarná výchova, nebo český jazyk a literatura. Ve školním prostředí se však lze s žáky věnovat celé řadě jednoduchých, ale i velmi komplexních aktivit, v nichž je přínos a význam obou oborů prakticky rovnocenný.

Mnoho takových činností spadá pod výuku mediální výchovy (ať již je na konkrétní škole vyučována v rámci jiných předmětů, nebo jako samostatný předmět), která má již ze své podstaty blízké vazby na oblast Jazyk a jazyková komunikace i na oblast Umění a kultura. Obsah mediální výchovy se týká „zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, (...) vnímání specifické „řeči“ znakových kódů, jež média užívají, a jejich kombinací, a to nejen přirozeného jazyka, ale i obrazu a zvuku. Přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty umělecké i běžné mediální produkce.“⁸⁴ Například reklamní plakát nebo veřejnou pozvánku na společenskou událost lze rozebrat a ohodnotit jak po stránce jazykové, tak po stránce vizuální. Učí-li se žáci ovládat textové editory či tvořit digitální prezentace (např. v aplikaci *PowerPoint*), využijí stejně dobře poznatky o jazyku a stylistice jako o typografii a barevné kompozici⁸⁵.

⁸⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. s. 144 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

⁸⁵ Můžeme se dokonce setkat s tím, že je této problematice věnován celý vyučovací předmět. Například na Malostranské základní škole a gymnáziu se všichni žáci šestého ročníku (na ZŠ) a primy (na gymnáziu) účastní vyučovacího předmětu *aplikační software*, v němž si osvojují stylistiku a práci s vybranými aplikacemi – především s aplikací *Microsoft Word* a *PowerPoint* (*Školní vzdělávací program základního vzdělávání pro nižší stupeň víceletého gymnázia. Školní rok 2022/2023* [online]. Malostranské školy [cit. 06.07.2023]. Dostupné z: <https://malostranskeshkoly.cz/skolni-vzdelavaci-program-1>).

Druhou oblastí, v níž může docházet k významným mezioborovým vazbám mezi výtvarnou výchovou a českým jazykem a literaturou, je divadlo a film (a příbuzné oblasti). Žáci mohou rozebrat a zhodnotit zhlédnuté představení či snímek z hlediska literární a výtvarné hodnoty, ale mohou i sami aktivně vybranou hru nacvičit (eventuálně i napsat) a vyrobit pro ni kostýmy s kulisami⁸⁶; stejně mohou postupovat i při natáčení žákovského filmu. Méně časově i materiálově náročné pak jsou menší happeningsy a performance.

Mezioborovost českého jazyka a literatury a výtvarné výchovy se může projevit též v aktivitách a projektech, které sestávají z několika fází, z nichž některé jsou čistě výtvarné a jiné čistě jazykové, slohové či literární. Jako příklad může posloužit projekt inspirovaný obrázkovými kartami *myriorama*, které jsou specifické tím, že je lze vedle sebe vyskládat v libovolném pořadí a vždy na sebe budou svými ilustracemi navazovat (obvykle je na kartách znázorněna krajina, jejíž panorama lze měnit a variovat pořadím karet). Během výtvarné výchovy žáci karty navrhnu a vyrobí, v rámci slohové či literární výchovy je pak mohou použít jako inspirativní podklad pro své vyprávění.⁸⁷

⁸⁶ Výtvarná umělecká činnost může být přímo součástí divadelního představení. Kupříkladu v alternativní inscenaci *Médeia* (režie: Jan Nebeský, scénář Lucie Trmíková), kterou uvádí divadelní spolek JEDL, jsou kromě hereců na jevišti také výtvarní umělci – malíř Igor Korpaczewski a sochařka Margita Titlová. Korpaczewski maluje štětcem na dlouhé tyči velkoformátové černo-bílé obrazy, Titlová modeluje z hlíny a proces své tvorby (snímaný termokamerou) promítá živě na plátno v zadní části scény (*Médeia* [online]. JEDL [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.divadlojedl.cz/medeia>)

⁸⁷ HYLAND, Angus, EASON, Rohan Daniel. *The Hollow Woods: Storytelling Card Game*. Londýn, Laurence King Publishing Ltd. 2017



EASON, Rohan Daniel. *Ilustrace karet ke hře The Hollow Woods*
(české vydání pod názvem *Hluboké lesy*). 2016⁸⁸

⁸⁸ HYLAND, Angus, EASON, Rohan Daniel. *The Hollow Woods: Storytelling Card Game*. Londýn, Laurence King Publishing Ltd. 2017

2.2 Ilustrace

V tomto úseku didaktické části diplomové práce je předložen vypracovaný plán vyučovací jednotky výtvarné výchovy věnující se tématu knižní ilustrace. Jedná se o téma, jež je významné pro výtvarné umění zrovna tak jako pro literaturu – můžeme jej tedy pokládat za výtečnou možnost pro mezioborovou integraci výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury. O síle tohoto propojení svědčí mimo jiné různá míra významu knižních ilustrací v rozličných typech publikací – zatímco v několikasetstránkovém románu, jakým jsou kupříkladu Hugovi *Bídníci*, má ilustrace (je-li vůbec obsažena) jen pramalou a spíše doplňkovou úlohu, v případě dětských leporel je její význam zcela klíčový a ne zřídka převládající význam textu. Zároveň můžeme jmenovat mnoho knih, v nichž jsou si písmo a obraz víceméně rovny – pro příklad uvedu Nezvalovu básnickou sbírku *Abeceda*, zmiňovanou již v podkapitole *1.1.3 Programové linie*, nonsensovou sbírku Petra Nikla *Záhádky* či knížku pro děti *Haló, Jácičku* od Daisy Mrázkové. Skvělým podhoubím pro knižní ilustrace je rostoucí obliba tzv. „bilderbuchů“ (tedy obrázkových knih, v nichž je značně posílen význam ilustrace, která může dokonce místy zcela nahradit text) a komiksů⁸⁹.

⁸⁹ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Ambice a řemeslo* [online]. iLiteratura.cz [cit. 09.07.2023]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/32765-literatura-pro-deti-a-mladez-v-roce-2013-in-host>

2.2.1 Plán vyučovací jednotky

Předmět:	výtvarná výchova
Cílová skupina:	2. stupeň ZŠ, SŠ ⁹⁰
Téma:	knižní ilustrace
Námět:	<i>Svatební košile</i>
Výtvarné souvislosti:	ilustrátoři <i>Kytice</i> (Jan Zrzavý, Miroslav Huptych, Alén Diviš a další)
Jiné souvislosti:	<i>Kytice</i> – inscenace činohry Národního divadla
Výtvarný problém:	reflexe literárního díla prostřednictvím autorské ilustrace, kresba „v negativu“
Časová náročnost:	2 hodiny + 1 hodina na reflexi (nutnost časového odstupe)
Technika:	scurografie
Pomůcky:	digitální prezentace, vytištěný text balady <i>Svatební košile</i> (v několika kopiích) a příklady ilustrací této balady, papíry (tvrdé, případně pauzovací), černé tužky a uhly, fotoaparát, grafický editor (např. <i>GIMP</i>), tiskárna, papírové lístečky pro účely reflexe

V rámci této vyučovací jednotky se žáci seznámí s problematikou knižní ilustrace, přičemž s ohledem na věk cílové skupiny lze upravit délku a komplexnost výkladu (viz níže). Zároveň si sami vyzkouší práci ilustrátorů – samotná ilustrace je v tomto případě chápána jako nástroj zkoumání textu.

Úvod: Výuka začíná, aniž by žákům bylo učitelem prozrazeno, jakým tématem se budou zabývat. Namísto toho na plátno⁹¹ vyučující promítne připravenou prezentaci. Začne černou obrazovkou s několika otázkami („*Co se na obraze skrývá? Z jaké doby pochází? Za jakým účelem obraz vznikl? Jakou techniku autor zvolil?*“) a řekne žákům, že jim bude postupně odhalovat reprodukci nějakého obrazu, u nějž by se měli pokusit tyto otázky zodpovědět. Na dalším snímku prezentace opět čeká na žáky černá obrazovka, ovšem s každým kliknutím na myš, které učitel udělá, část černé plochy zmizí a odhalí díl obrazu, jenž se skrývá

⁹⁰ Vzhledem k námětu výtvarné aktivity je vhodné tuto vyučovací jednotku zařadit do výuky v době, kdy se žáci v hodinách literární výchovy seznamují s dílem Karla Jaromíra Erbena, není to však podmínkou.

⁹¹ Pochopitelně lze (v závislosti na vybavení dané školy) využít i velkého monitoru, digitální tabule apod.

pod ní⁹². Žáci mají příležitost po každé změně interpretovat to, co z obrazu vidí – zaměřují se při tom na výše zmíněné otázky, které by nejpozději po odhalení celého obrázku měli být schopni správně zodpovědět (učitel jim v tom může pomoci citlivě volenými návodnými otázkami).⁹³

Díky této metodě jsou žáci nuceni si obraz velmi detailně prohlédnout a na základě jednotlivostí předvídat celek. Byl-li by jim předložen ihned celý obraz, ve svém pozorování a interpretaci by si pravděpodobně vystačili jen s nejvýraznějšími motivy na obraze znázorněnými.

Pro tuto konkrétní vyučovací jednotku jsem s ohledem na její námět vybral jako odkrývaný obraz ilustraci k baladě *Polednice* od Miroslava Huptycha. Žáci by měli dospět k názoru, že je na obraze zachycen výjev z této balady, že jeho účelem bylo ilustrování uměleckého textu, a že se jedná o digitální koláž, která s nejvyšší pravděpodobností vznikla v posledních několika desetiletích (vydání *Kytice*, v němž je ilustrace obsažena, bylo publikováno v roce 2011). Zároveň je vyučující v rámci dialogu vede k tomu, aby své závěry dokládali konkrétními příklady. Ilustrace znázorňuje mj. dřevěnou hračku kohouta, která se svým stylem výrazně liší od zbytku obrazu – tato skutečnost může žákům například posloužit jako argument pro to, že se jedná o koláž. Podobně lze argumentovat například skutečností, že osoby a některé z objektů na ilustraci nevrhají stín.

⁹² Tohoto efektu lze v několika krocích snadno docílit v aplikaci *Microsoft PowerPoint*. Nejprve je nutno na snímek vložit obrázek, který má být postupně odkrýván. Následně se do vyšší vrstvy vloží tvar (např. černý čtyřúhelník), jemuž se po označení nastaví speciální efekt – závěrečná animace *prolnutí* (viz panel *ANIMACE* a možnost *Přidat animaci*). U této animace je také potřeba nastavit, aby se spustila *při kliknutí*. Tento tvar s nastavenou animací pak už stačí jen zkopírovat a vložit do stejného snímku tolikrát, kolikrát je to nutné pro zakrytí celého obrázku na pozadí. Po spuštění prezentace pak s každým kliknutím jeden tvar zmizí a odhalí tak kus obrázku pod sebou.

⁹³ S metodou postupného odkrývání uměleckého díla jsem se seznámil na přednášce profesorky Jerneji Herzog a profesorů Matjaže Duha a Tomaže Zupančiče z Pedagogické fakulty Univerzity v Mariboru. Přednáška se uskutečnila v Praze na PedF UK v roce 2022.



HUPTYCH, Miroslav. *Polednice*. Praha, nakladatelství Práh 2011 ⁹⁴
(nahore snímek z prezentace, kde je část obrazu zakryta černými poli, dole zcela odkrytý obraz)

Teorie: Žákům je oznámeno, že hlavním tématem celé vyučovací jednotky budou ilustrace. Nejsnazším způsobem (který je navíc efektivní a časově úsporný), jak žákům

⁹⁴ MIROSLAV, Huptych. *Miroslav Huptych: Kytice* [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.huptych.cz/t/kytice>

předat množství teoretických poznatků o problematice ilustrace, je interaktivní výklad, jehož délku a obsáhlost učitel přizpůsobí věku žáků.

Konkrétní obsah a znění výkladu v této práci rozepsán není, nechť si každý učitel pro svůj výklad vybere ty informace, jež pokládá za vhodné a důležité pro svoji třídu (nutno podotknout, že takový výklad může být zredukován jen na definici samotného pojmu ilustrace). Zde je však příklad okruhů informací, které je do výkladu možno po zvážení zařadit:

- významy slova ilustrace (s oporou slovníku)
- funkce knižní ilustrace
- vztah k textu (různá míra významu ilustrace a textu v různých typech tiskovin)
- druhy a techniky ilustrace
- výhody a nevýhody ilustrace (žáci si nejprve mohou napsat do sešitu, jaké výhody a nevýhody ilustrace mají; následuje sdílení)
- historie ilustrace (od iluminací po současnou knižní ilustraci)
- významní ilustrátoři, zvláště čeští

Interaktivní výklad provázený diskuzí pochopitelně není jediným způsobem, který by vedl žáky k osvojení teoretických poznatků o nějakém fenoménu. Následující aktivita je vhodná pro upevnění a aplikaci informací získaných během výkladu, na kterém však není nutně závislá. Rozhodne-li se vyučující, že tuto aktivitu zařadí ještě před výklad, může zastávat evokační funkci (v takovém případě by žáci na základě vlastních prekonceptů a předložených materiálů mohli sami popsat, jaké jsou funkce a druhy knižní ilustrace a jaké výtvarné techniky mohou ilustrátoři využívat).

Samotná aktivita probíhá takto: žáci se rozdělí do skupin o čtyřech až šesti členech a každá skupina dostane od učitele papíry s vytištěnými replikami ilustrací, které vytvořili různí umělci pro stejné literární dílo^{95, 96}. Já jsem si pro tyto účely vybral ilustrace Erbenovy

⁹⁵ Každou z ilustrací je z praktických důvodů užitečné mít označenou číslicí či písmenem. Žákům i učitelům to usnadní práci a následnou debatu.

⁹⁶ Je žádoucí, ne-li přímo nutné, se přesvědčit, že žáci dané literární dílo znají. Je možné, že se s ním seznámili na poslední hodině literární výchovy (to by byl zcela ideální případ). Pokud však vyučující výtvarné výchovy neučí stejnou třídu také český jazyk a literaturu nebo pokud spolu učitelé těchto dvou vyučovacích předmětů dostatečně nekomunikují, existuje riziko, že se žáci s daným textem doposud vůbec neseťkali a tím pádem

balady *Svatební košile* od devíti českých i zahraničních ilustrátorů (viz obrázky na s. 63 – 66). Žáci ve skupinách zprvu pracují samostatně – jejich prvním, v zásadě jednoduchým úkolem je se zamyslet nad tím, který z obrázků se jim nejvíce líbí. O svůj názor, nejlépe podložený konkrétními příklady kvality daného obrazu (např. „*Líbí se mi použité barvy,*“ „*Ty detaily jsou úžasné!*“ apod.), se mohou na vyzvání učitele podělit i s ostatními. Očekává se výrazná převaha afektivně založeného subjektivního hodnocení.

Druhým úkolem, který zprvu žáci plní také samostatně, je předložené ilustrace seřadit podle toho jak se dle jejich úsudku hodí k ilustrované baladě. Zde už jsou žáci nuceni reflektovat kompatibilitu formy a obsahu textu i ilustrací. Text může být výtvarným stylem té které ilustrace rušen, v krajních případech až negován, může s ním však být také v souladu a může jím být pozvednut na vyšší úroveň – to například v případech, kdy daný obraz vede čtenáře-diváka k nové nápadité interpretaci textu.

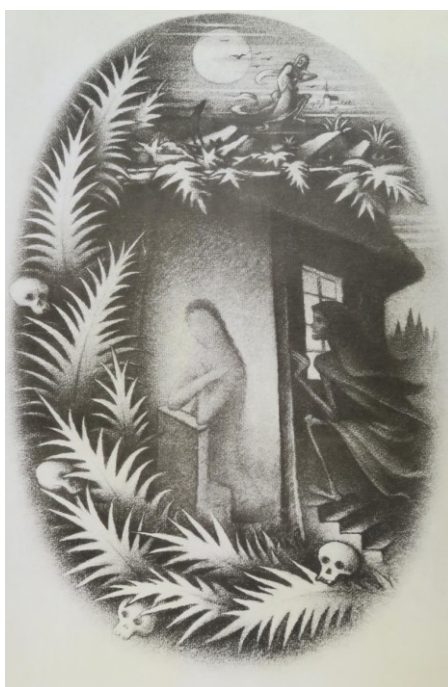
Jsou-li všichni žáci s tímto druhým úkolem hotovi, představí svůj *žebříček ilustrací* ostatním členům své skupiny. Posléze, na základě interní diskuze, sestaví celá skupina jeden společný žebříček. V případě menšího počtu žáků účastnících se výuky (přibližně do dvanácti) je možné následně všechny skupiny spojit a nechat je sestavit celotřídní žebříček ilustrací. Je-li ve třídě žáků více, jeví se jako schůdnější řešení to, v němž každá skupina svůj žebříček přečte učiteli, který do přichystané tabulky na tabuli zapisuje „umístění“ jednotlivých ilustrací a posléze snadno vypočítá průměrné umístění každé z nich, čímž získá i celotřídní zprůměrovaný žebříček. Jak v případě menší třídy, tak i u třídy větší následuje společný reflexivní dialog. Učitel se žáků může zeptat například na tyto otázky:

- *Proč jste hodnotili tu a tu ilustraci nejlépe/nejhůře?*
- *Bylo náročné tvořit společné žebříčky? V čem se žebříčky skupin nebo jednotlivců nejvíce lišily?*
- *Dovedete si představit celou knihu ilustrovanou autorem ilustrace, již jste hodnotili nejhůře?*

nejsou adekvátně připraveni pro následující výtvarné aktivity. Aby učitel této nepříjemnosti předešel, může žáky vyzvat, aby mu obsah onoho literárního díla zopakovali, shrnuli. Tím se bezpečně ujistí, zda žáci text znají, podle čehož se následně sám zařídí. Toto připomenutí literárního díla lze doporučit i v případě, kdy si je vyučující tým, že mají žáci vybrané literární dílo v čerstvé paměti, jistý. Je-li učitel ochotný této vyučovací jednotce věnovat více času, může si s žáky (kratší) text přečíst, okomentovat a rozebrat přímo v hodině.

- *Na jakém místě se v celotřídním žebříčku umístila ilustrace, která se vám v prvním úkolu líbila nejvíce? Pokud se neumístila na prvních třech místech, čím je to podle vás způsobeno?*
- *V čem by se podle vás lišilo hodnocení ilustrací od obrazů, které si chcete pověsit doma na zeď, a od obrazů určených do galerie na výstavu?*

Ilustrace balady *Svatební košile*, které jsem vybral pro účely mnou realizované výuky:



ZRZAVÝ, Jan. *Svatební košile*. Praha, Aventinum 1990 ⁹⁷ (poprvé 1926 ⁹⁸)

⁹⁷ ZRZAVÝ, Jan. *Aukční síň Vltavín*: Detail díla - K.J. Erben: Kytice - Svatební košile [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: https://www.auctions-art.cz/aukce_detail.php?lang=cz&history=&aukce=1&moje=&id=275888&autor=27&start=0&&pocet=30&polozky=1&filtr=0&filter=&online=0&charity=0

⁹⁸ JAN, Zrzavý. *Národní galerie Praha*: Ilustrace Svatební košile z Kytice od Karla Jaromíra Erbena - Jan Zrzavý [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.K_64568

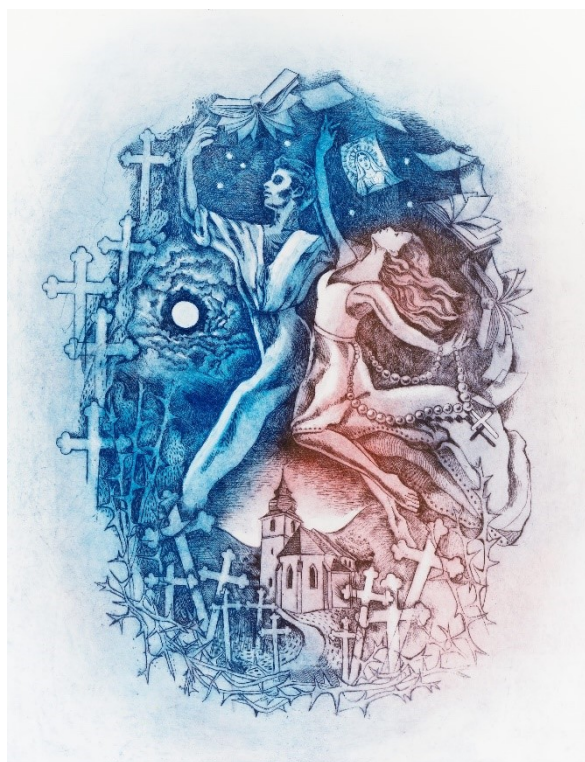


ŠTROUF, Ivan. *Svatební košile*. Brno, nakladatelství Doplněk 2011 ⁹⁹ (vlevo),
VAVROVÁ, Katarína. *Svadobné košele*. Bratislava, nakladatelství Perfekt 2019 ¹⁰⁰ (vpravo),
HUPTYCH, Miroslav. *Svatební košile*. Praha, nakladatelství Práh 2011 ¹⁰¹(dole)

⁹⁹ SPIELMANN, Petr. *Kulturní noviny: Kytice znovu rozkvetlá* [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.kulturni-noviny.cz/print/6330>

¹⁰⁰ ERBEN, Karel Jaromír. *Kytica* (překlad Lubomír Feldek). Bratislava, nakladatelství Perfekt 2019. s. 32. ISBN 978-80-8046-934-4

¹⁰¹ MIROSLAV, Huptych. *Miroslav Huptych: Kytice* [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.huptych.cz/t/kytice>

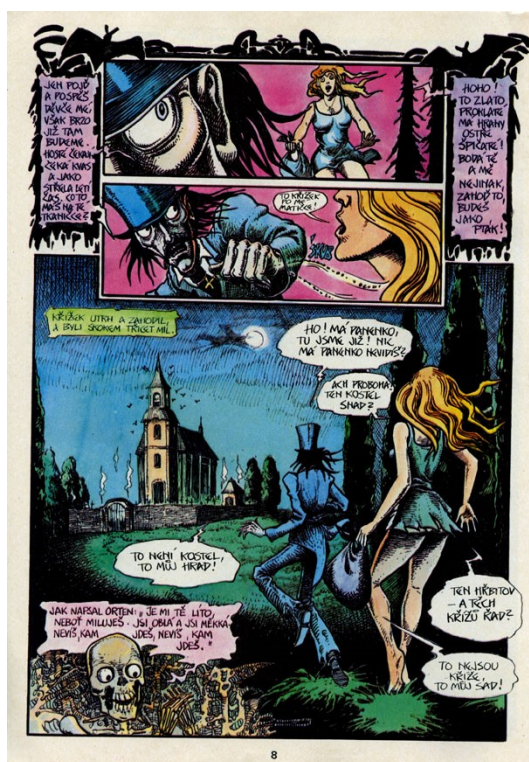


FÜRSTOVÁ, Míla. *Svatební košile*. Praha, Euromedia Group, a.s. 2020 ¹⁰² (vlevo),
DIVIŠ, Alén. *Svatební košile*. Praha, Vyšehrad 1952 ¹⁰³ (vpravo),
PEKÁREK, Tomáš. *Svatební košile*. Říčany, nakladatelství Sun 2015 ¹⁰⁴(dole)

¹⁰² ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice*. Praha, Euromedia Group, a.s. 2020. s. 159. ISBN 978-80-207-1986-7

¹⁰³ ALÉN, Diviš. *Erben Karel Jaromír / Diviš Alén Svatební košile*. Internetový antikvariát U 108 Buddhů [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.huptych.cz/t/kytice>

¹⁰⁴ ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice*. Říčany, nakladatelství Sun 2015. obálka. ISBN 9788073718398



KRÁSNÝ, Jan Patrik. *Svatební košile*. Praha, vydáno svépomocí, 1991¹⁰⁵ (vlevo),
TURNINI, Marco. *Svatební košile*. Praha, Transmedialist 2016¹⁰⁶ (vpravo),

Tvorba: Učitel žákům představí výtvarnou techniku zvanou *surografie*, již vyvinul český výtvarný umělec a ilustrátor František Skála mladší (surografickými ilustracemi obohatil například knihu *Bratři Lví srdce* od Astrid Lindgrenové). Technika spočívá ve fotografickém vyvolání negativu kresby, které vznikla tužkou na pauzovacím papíře. Výsledné obrázky – negativy – jsou vhodné pro znázorňování tajemných, strašidelných a nočních scén.¹⁰⁷

Žáci si tuto techniku také vyzkouší, ovšem v technologicky méně náročné úpravě (kresba na pauzovací či běžný tvrdý papír bude vyfocena a převedena do negativu digitálně). Nejprve dostanou prostor pro načrtnutí návrhu ilustrace stejného díla, jehož ilustrace hodnotili v předchozí aktivitě, posléze začnou pracovat na samotné kresbě. Práce probíhá

¹⁰⁵ KRÁSNÝ, Jan Patrik. *Svatební košile* in *Kometa* (č. 28). Praha, vydáno svépomocí, 1991. s. 8.

¹⁰⁶ ERBEN, Karel Jaromír. *Komiksová Kytice*. Praha, Transmedialist 2016. ISBN 978-80-906578-0-9

¹⁰⁷ ŠIMÁNKOVÁ, Lucie, KRTIČKA, Jiří Bernard. *František Skála: Umění jako potěšení ze hry*. České galerie: Přehled výstav, recenze a zprávy [online]. [cit. 2023-06-27]. Dostupné z: <https://ceskegalerie.cz/cs/recenze/frantisek-skala-umeni-jako-poteseni-ze-hry>

samostatně, žáci kreslí černým uhlem či tužkou na papír středního formátu (A4, B4 nebo vlastní formát). Průběžně jim učitel připomíná, aby měli na paměti skutečnost, že konečná kresba bude převedena do negativu a že by tomu měli tedy přizpůsobit i svoji práci¹⁰⁸. Vyučující poskytuje žákům během tvorby průběžnou zpětnou vazbu a pomáhá jim překonat případné obtíže.

Tato aktivita by měla končit krátce před závěrem druhé vyučovací hodiny a může být doplněna její krátkou reflexí. Učitele zajímají odpovědi na tyto otázky:

- *Jak náročné pro vás bylo „přemýšlení v negativu“?*
- *Jak jste se rozhodovali, který výjev či motiv z ilustrovaného literárního díla znázorníte? Proč jste se rozhodli znázornit právě tento motiv nebo výjev?*
- *Co vám při práci činilo největší potíže?*

Reflexe¹⁰⁹: Před následující hodinou výtvarné výchovy učitel pořídí digitální fotografie každé žákovské ilustrace a v grafickém editoru je převede do negativu. Výsledné obrázky vytiskne a přinese je na další hodinu, žákům je však ihned neukazuje.

Poté, co učitel žáky přivítá, nechá si od nich zopakovat, čemu všemu se věnovali během poslední výuky výtvarné výchovy; dojde též na velmi stručné připomenutí obsahu žáky ilustrovaného literárního díla. Následně vyučující uvede žáky do nového problému – mají si představit, že dané literární dílo neobsahuje žádný text a sestává pouze z obrazů, což platí i pro seznam jeho kapitol či básní (jedná-li se o básnickou sbírku). Úkolem žáků bude se zamyslet nad tím, které postavy, objekty, motivy apod. jsou podle nich pro onen text charakteristické, a na malý lísteček, jež od učitele dostanou, nakreslit ikonický znak, kterým by v seznamu bylo lze ilustrovanou kapitolu či báseň zastoupit (např. ikon zastupující baladu *Svatební košile*). Jsou-li žáci se svou kresbou hotovi, jdou svůj lísteček odevzdat na předem určené místo (např. na volnou lavici či na katedru) a v případě, že zde

¹⁰⁸ Zvlášť u mladších žáků je vhodné jim princip převádění do negativu demonstrovat na tabuli – např. na jednoduché kresbě oka. Učitel nakreslí obrys oka a ptá se žáků, zda má bělmo vybarvit či nikoli, pokud chce, aby po převedení do negativu bylo bílé.

¹⁰⁹ Zde je plán reflexe již upraven – k výrazným úpravám došlo na základě první zkušenosti s realizací tohoto plánu vyučovací jednotky. Původní plán reflexe byl založen na volném, nestrukturovaném reflexivním dialogu, jehož přínos se ukázal být značně omezený.

zpozorují lísteček s podobným motivem od některého z rychlejších žáků, přiloží k němu ten svůj – vznikne tak několik roztríděných shluků papírků.

Zatímco jsou žáci zaměstnáni kreslením ikonů, rozmístí vyučující na vhodné místo vytištěné, do negativu převedené žakovské ilustrace a vedle nich i původní kresby na bílém papíře (tak, aby byl „černo-bílý pár“ vždy u sebe). Ti žáci, kteří již svůj lísteček odevzdali, si vystavené ilustrace mohou jít prohlédnout a porovnat je se svými originálními kresbami. Ve chvíli, kdy učitel uzná, že již všichni žáci měli příležitost si vystavené obrázky prohlédnout, zahájí s nimi reflexivní dialog. Může pokládat kupříkladu tyto otázky:

- *Jak na vás ilustrace převedené do negativu působí? Popište své dojmy.*
- *Komu se více líbí původní kresby? Komu kresby v negativu? Svou volbu zdůvodněte.*
- *Kdo by pro daný text vybral ilustrace v pozitivu, kdo v negativu? Svou volbu zdůvodněte.*
- *Která/které ilustrace se nejvíce liší od ostatních a čím?*
- *Použili byste do nového vydání této knihy (daného literárního díla) více z těchto ilustrací? Vyberte ty ilustrace, které by se k sobě hodily v rámci jedné publikace. Svou volbu zdůvodněte.*

V tuto chvíli se vyučující vrátí k lístečkům s ikonou, které měl v době, kdy si žáci prohlíželi vystavené obrázky, možnost spočítat, případně roztrdit podle vlastních kritérií (žákům mohly uniknout některé souvislosti). Oznámi žákům, které motivy na ikonech znázornili – lze očekávat, že se některé z nich budou opakovat častěji než jiné, na což vyučující své žáky rovněž upozorní („Nejčastěji se na lístečcích objevuje lebka,“ apod.) a naváže dalšími otázkami:

- *Nakreslili byste na lísteček nyní jiný znak než prve? Který?*
- *Jestliže byste svým ikonem byli ochotni zastoupit celý text, je pro vás zvolený motiv patrně velmi důležitý a pro tento text charakteristický (doslova ikonický).*
 - *Je motiv z vašeho lístečku obsažen také ve vaší ilustraci? Pokud ne, čím je to způsobeno?*
 - *V kolika ilustracích se objevuje motiv, který na lísteček nakreslilo nejvíce z vás (např. lebka)? Pokud se objevuje jen v několika málo*

ilustracích, jedná se skutečně o tak charakteristický motiv, aby mohl zastoupit celý text? Jakým motivem by ho bylo možno nahradit?

- *Znáte nyní dané literární dílo lépe, než před touto vyučovací jednotkou (např. „lépe než před měsícem“)? Co nového jste se o něm dozvěděli? Co nového jste si v souvislosti s ním uvědomili?“*

2.2.2 Výzkum

V rámci výzkumu jsem se zabýval analýzou dat získaných během výuky výtvarné výchovy, již jsem vedl na dvou pražských školách – na státní střední odborné škole pedagogického zaměření a na základní škole (dále SOŠ a ZŠ). V obou případech jsem realizoval výše podrobně popsany plán vyučovací jednotky na téma ilustrace. Jedná se o akční výzkum, neboť jsem se zkoumané vyučovací jednotky sám aktivně účastnil jakožto vyučující a nepřístupoval jsem k ní jen a pouze z pozice výzkumníka. Zároveň jsem na základě své zkušenosti z první realizace výukové jednotky na téma *ilustrace* plán výuky upravil, abych dosáhl lepších didaktických výsledků.¹¹⁰ V rámci tohoto konkrétního výzkumu lze zároveň vypořádat i prvky případové studie – pracoval jsem s malým výzkumným vzorkem (se dvěma školními třídami) a snažil se zodpovědět tyto otázky¹¹¹:

- *Jaké motivy se nejčastěji objevují v žákovských ilustracích Erbenovy balady Svatební košile?*
- *Co ovlivňuje výběr těchto motivů?*

Aby bylo možno demonstrovat inovace ve výuce, jež byly motivované mou předchozí učitelskou zkušeností a které jsou pro akční výzkum nezbytné, je nejprve nutné předložit reflexi obou výukových jednotek. Strany, které jsou v této práci pro snazší orientaci ohraničeny morou linkou, mají charakter podrobného pedagogického deníku. Jejich přečtením může čtenář získat lepší představu o okolnostech proběhlého výzkumu, jedná se však spíše o text doplňkový, který není pro vyznění této diplomové práce zásadní.

¹¹⁰ JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele – Příručka pro teorii a praxi*. Pedagogická fakulta MUNI, Katedra pedagogiky, Brno 2003. s. 4 – 8.

¹¹¹ HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, Praha 1999. ISBN 80-246-0030-7. s. 56

První realizace výuky

Poprvé jsem plán této vyučovací jednotky realizoval ve čtvrtém (maturitním) ročníku na střední odborné škole pedagogické v Praze během listopadu 2022. Výuka se uskutečnila v rámci dvou dvouhodinových výukových bloků (vždy o páté a šesté vyučovací hodině, před obědem) s týdenním rozestupem, přičemž prvního bloku se účastnilo sedm žaček (přítomny byly pouze dívky), druhého dvanáct žáků a žaček. Tato skupina žáků se na předmět přihlásila dobrovolně jako na povinně volitelný seminář. Se všemi jsem se již znal z hodin českého jazyka a literatury, předchozí zkušenost z výtvarné výchovy jsem s nimi ovšem neměl. Místem výuky byl relativně prostorný (vzhledem k počtu žáků) školní výtvarný ateliér, v němž bylo možné využívat stolní počítač, plátno a dataprojektor. Jelikož byla tato výuková jednotka realizována v rámci mých pedagogických praxí organizovaných Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy, účastnila se výuky též má *fakultní paní učitelka*¹¹², která celou výukovou situaci sledovala a později ji se mnou reflektovala.

Úvod: První dvouhodinový výukový blok byl věnován těm částem výuky, které jsou v podkapitole 2.2.1 *Plán vyučovací jednotky* nazvány jako *úvod, teorie a tvorba*. Úvod proběhl bez komplikací, žačky, s nimiž jsem absolvoval i předchozí vydařenou hodinu českého jazyka a literatury, se ochotně zapojovaly do aktivity s odkrýváním obrazu a komentováním jeho obsahu, formy, stáří i účelu. Na základě odhalených částí obrazu žačky příliš neanticipovaly, převážně jen jmenovaly odhalené objekty zachycené v Huptychově ilustraci (např. „*stůl*“, „*ohěň*“, „*hodiny*“). Po odhalení některých detailů se výjimečně pokoušely pojmenovat též větší celky (při zobrazení plotny s otevřeným ohněm žačky navrhovaly, že by se mohlo jednat o *kovárnu* nebo o *kuchyň*) či možné souvislosti (po odkrytí zmuchlané látky na zemi – ve skutečnosti sukně zhroutené ženy – a kolovrátku jedna žačka zahlásila, že „*to bude asi doma u nějaké švadleny*“). Zhruba ve dvou třetinách procesu odhalování obrazu jedna z žaček zmínila, že by to mohla být „*Kytice*“, prakticky okamžitě se však tomuto nápadu přestala věnovat a její další komentáře se již ubíraly jiným směrem. Po kompletním odkrytí obrazu se však ke své původní myšlence vrátila se slovy: „*Ty vole,*

¹¹² Tj. vyučující výtvarné výchovy, u které jsem si pedagogické praxe plnil a která na mnou navštěvované škole vyučuje.

já to říkala, že to je Kytice. To je ta... ta... Klekánice, že jo!“ Optal jsem se, zdali má opravdu na mysli Klekánici, načež se dotyčná žačka zamyslela a opravila se: „*Teda... Polednice. To je skoro to samý,*“ a s několika spolužačkami se začala smát. Žákyně se poměrně rychle dovtipily, že se jedná o ilustraci (ačkoli ji nejprve nazvaly jen jako „*obrázek do knížky*“). Techniku odhadovaly na malbu, olejomalbu, temperu i na akvarel, ovšem poté, co jsem jejich pozornost nasměroval na dřevěného kohouta u nohou Polednice („*Zapadá vám do toho obrázku? Hodí se tam svým stylem?*“), správně usoudily, že se jedná o koláž, což doložily i na dalších příkladech – tento úsudek jsem pak už jen upřesnil s tím, že daný obraz vznikl jako digitální koláž.

Teorie: V rámci teoretické části této vyučovací jednotky jsem si pro žáky na žádost fakultní učitelky připravil poměrně obsáhlý výklad na téma ilustrace¹¹³. Navzdory interaktivitě výkladu, drobným dílčím aktivitám¹¹⁴, zmiňování různých zajímavostí a souvislostí, jež nebyly v promítané prezentaci obsaženy, a mé průběžné snaze o vedení dialogu žačkám velmi rychle klesala pozornost i ochota se mnou aktivně spolupracovat. Téma je nezaujalo. Na všech ve třídě, mne a fakultní paní učitelku nevyjímaje, se rychle začala podepisovat únava.

Aktivita s hodnocením ilustrací (viz obrázky na s. 63 – 66) proběhla zdánlivě bez problémů, jen již po prvním sloučení, kdy žačky měly své žebříčky porovnávat a konzultovat s ostatními členy své skupinky (dvojice či trojice), se začala výrazně projevovat jedna z žákyň, která si velmi rozhodně prosazovala své pořadí hodnocených ilustrací a to i na úkor spolužaček. To se projevilo ještě více po druhém sloučení, kdy spolu mělo diskutovat všech sedm žaček dohromady. Dokud žákyně hodnotily obrazy čistě podle toho, jak se jim líbí, těšila se největší oblibě ilustrace od Míly Fürstové (nejvíce se líbila třem žačkám ze sedmi). Ve chvíli, kdy měly hodnotit ilustrace na základě jejich kvality, vhodnosti (pro konkrétní text – tedy pro baladu *Svatební košile*) a „funkčnosti“, hodnotily nejlépe ilustrace Aléna Diviše a Jana Zrzavého, nejhůře hodnoceny pak byly oba komiksy a obrázek

¹¹³ Mělo se jednat o přípravu třídy k maturitní zkoušce z estetické výchovy výtvarné. Bohužel se později ukázalo, že z celé třídy je k maturitní zkoušce z tohoto předmětu přihlášena pouze jedna žačka, která navíc ten den ve škole chyběla.

¹¹⁴ Žačky měly například za úkol se zamyslet a do jednoduché tabulky zapsat výhody a potencionální úskalí týkající se ilustrací. Posléze se vše diskutovalo.

od Tomáše Pekárka. Většina dívek zprvu hodnotila ilustraci Ivana Štroufa spíše hůře, když jsem se jich však v průběhu aktivity zeptal, jestli si dovedou představit celou sbírku ilustrovanou tímto autorem, shodly se na tom, že si to představit dokáží a že Štroufova výrazně stylizovaná kresba by ve výsledku mohla v sérii fungovat vcelku dobře – tento závěr se ostatně projevil také při sestavování konečného společného žebříčku (viz tabulku níže).

SŠ	Autoři hodnocených ilustrací										Autor nejlépe hodnoceného obrazu
	Zrzavý	Štrouf	Vavrová	Huptych	Fürstová	Diviš	Pekárek	Krásný	Turnini		
Hodnotící žáci/žákyně	Ž1	1	7	8	4	2	3	9	5	6	Zrzavý
	Ž2	3	6	5	2	1	4	9	7	8	Fürstová
	Ž3	2	6	4	5	1	3	9	8	7	Fürstová
	Ž4	1	6	9	2	5	3	8	7	4	Fürstová
	Ž5	4	5	8	2	3	1	9	7	6	Diviš
	Ž6	3	7	5	4	2	1	9	6	8	Diviš
	Ž7	3	8	2	5	4	1	9	7	6	Vavrová
Průměrné umístění	2,43	6,43	5,86	3,43	2,57	2,29	8,86	6,71	6,43		
Pořadí	2	6	5	4	3	1	8	7	6		
Společné ujednané pořadí	2	4	6	5	3	1	9	8	7		

Žákyně samostatně hodnotily kvalitu a vhodnost jednotlivých ilustrací body na škále 1 – 9, kde nejkvalitnější ilustrace byly hodnoceny 1 bodem a ty nejméně kvalitní 9 body. Následně své žebříčky diskutovaly ve dvojici či trojici a nakonec i se všemi ostatními spolužačkami. Společné ujednané pořadí odpovídá konečnému pořadí, na němž se domluvila všech sedm žákyň. Autorem nejlépe hodnoceného obrazu je míněn umělec, který vytvořil dílo, jež se dané žačce nejvíce líbilo, aniž by plnilo funkci ilustrace.

Tvorba: Žačkám jsem představil výtvarnou techniku scurografie (viz s. 66 – 67) a zdálo se, že je zaujala. Když jsem však žákyně poprosil, aby mně a svým spolužačkám připomenuly, o čem je Erbenova balada *Svatební košile*, již měly posléze ilustrovat, ukázalo se, že ani jedna z nich příběh této balady nezná¹¹⁵. Tato skutečnost mě zaskočila, jelikož jsem *Svatební košile* vybral jako námět výtvarné činnosti mimo jiné i z toho důvodu, že jsem je považoval za všeobecně dobře známé, tím spíš pro žáky a žákyně maturitního ročníku. Mé očekávání se však zcela minulo s realitou, na niž jsem nebyl dostatečně

¹¹⁵ V této situaci by bylo pravděpodobně praktičtější a výhodnější zvolit jiný námět, s nímž by byly žákyně lépe obeznámeny – např. pohádku o *Červené karkulce*.

připravený. Jistě, měl jsem s sebou kompletní text balady třikrát vytištěný¹¹⁶, v dané chvíli však nebyl čas ani prostor pro jeho čtení. Nakonec se vyjevilo, že jedna z žaček má o baladě *Svatební košile* alespoň přibližné (v mnoha ohledech nepřesné) povědomí, s její pomocí se mi tedy podařilo i zbytku třídy báseň hrubě představit. Vzhledem k časové náročnosti předchozích aktivit (především výkladu) a ke komplikaci týkající se neznalosti námětu ze strany žákyň zbývalo do konce prvního vyučovacího bloku jen několik málo minut, během nichž jsem žáčky nechal, ať pracují na návrzích svých ilustrací, které budou realizovat během příští výuky výtvarné výchovy, tedy za týden; některé už jsem k práci nepřiměl.

Druhý výukový blok proběhl dle plánu o týden později se skupinou dvanácti žáků (dívek i chlapců). Po úvodním, tentokrát již svižnějším připomenutí balady *Svatební košile* a techniky scurografie dostali žáci čas na koncipování a skicování návrhů svých ilustrací. K dispozici měli vytištěný text balady. Kdo byl se svým návrhem spokojen, došel si pro materiály (papír, uhly) a začal pracovat na samotné ilustraci. Průběžně jsem žákům promítal příklady scurografie dohledané během hodiny na internetovém prohlížeči, také jsem jim pustil Brabcovo filmové zpracování *Svatebních košil*¹¹⁷ (sám s touto adaptací balady nejsem příliš spokojen, avšak zazní zde většina Erbenových veršů obsažených v literární předloze, žáci mají tedy příležitost při výtvarné práci poslouchat text přednášený Karlem Rodenem a Klárou Sedláčkovou Oltovou). Žákům jsem podával průběžnou zpětnou vazbu a v případě potřeby jsem jim radil, jak dosáhnout lepšího výsledku (rady se týkaly především kompozice a práce s volnou plochou na papíru, ale též potřeby vysokého kontrastu uhlové stopy a bílého papíru¹¹⁸). Během tvorby si začali žáci spontánně (a po mém svolení) své kresby fotografovat na své chytré mobilní telefony a v různých aplikacích tyto fotografie převádět do negativu, aby viděli, je-li třeba kresbu ještě nějak upravit a dodělat. Tato možnost nahlédnout během okamžiku konečný výsledek žáky značně

¹¹⁶ Text jsem s sebou přinesl jako zdroj inspirace pro žáky, kteří nevěděli, co ve své ilustraci znázornit. Takto by si mohli přečíst několik strof a znázornit například nějaký zajímavý motiv, který je v nich zaujal.

¹¹⁷ BRABEC, František Antonín. *Kytice*. Česko: Jakubisko Film s.r.o., Česká televize 2000.

¹¹⁸ Většina žáků se bála na uhel či tužku více přitlačit, kresba tak často zůstávala poněkud nevýrazná, šedá. Vzhledem k budoucímu převodu do negativu však bylo žádoucí, aby alespoň některé části kresby byly sytě černé (po převedení do negativu zářivě bílé).

motivovala a bylo znát, že pracují s větším zapálením, přestože samotný námět pro ně nebyl příliš atraktivní.

Reflexe: V posledních patnácti minutách výukového bloku probíhal úklid a společná reflexe – ta však měla jen formu otázek a odpovědí a měla velmi volnou strukturu. Mé otázky se týkaly prožitku z tvorby (žáci, kteří se vyjádřili, aktivita ani námět příliš nezaujaly, tvorbu brali spíše jako povinnost, avšak převádění do negativu je bavilo) a případných tvůrčích potíží (na dotaz „*Co vám činilo při tvorbě největší problémy?*“ žáci odpovídali takto: „*No, to že jsem věci, který jsem chtěla černě, musela nechat bílý a naopak,*“ „*Já teda vůbec nevěděl co kreslit, protože nevím, o čem ta knížka je. Jakoby, neznám ji tak dobře,*“ „*Já měla problém tady s tou částí nad hrobama* (ukáže na obrázku na uhlem vyznačený obzor), *ale jak jste mi poradil, tak už to nějak šlo,*“ „*No, mně prostě nejdou lidi, ale tyhle křížky mě bavily – jen mi trvalo hrozně dlouho, než jsem je všechny udělala,*“ apod.). Také jsem nechal žáky, aby vybírali některé z ilustrací („*Vyberte obrázek, který by se nejvíce hodil do vydání Kytice pro děti. (...) Proč jste vybrali právě tento?*“ – „*Protože je roztomilej. A ta dívka tu vypadá jak holčička, když má ty copánky.*“), všímali si rozdílů mezi jednotlivými díly („*Čím se tyto dva obrázky (viz obrázky na s. 79) liší od ostatních?*“ – „*No, není na nich kostel a hřbitov,*“ „*Ani ti dva (dívka s milým),*“ „*Asi bych řekla, že jsou takový abstraktnější. Nebo ne, spíš jako že se o nich v té baladě vůbec nepíše, ale stejně se k ní hoděj.*“) a aby obrázky seskupili podle toho, jak se k sobě hodí („*Dejte k sobě ty obrázky, které byste mohli najít v jedné knížce. Které by se k sobě hodily?*“). Žáci kladně hodnotili fotografie, které si sami v mobilu převedli do negativu, reflexe nad vytištěnými negativy (tedy nad zamýšleným konečným produktem) už ale neproběhla.

Reflexe proběhlé výuky na SOŠ

Reflexe proběhla celkem dvakrát, jednou po každém z výukových bloků. Když jsem výuku reflektoval s fakultní paní učitelkou po prvním výukovém bloku, spatřoval jsem hlavní nedostatky v tom, že jsem zbytečně naddimenzoval výklad, jenž byl až příliš obsáhlý, a že jsem si včas neuvědomil potřebu jej zkrátit, urychlit. Taktéž jsem si uvědomoval, že nelze u žáků nějakou vstupní znalost jednoduše předpokládat (zvlášť pokud danou třídu znám jen krátce) a že je nutné se dostatečně připravit na možnost, že budou mít žáci o nějaké problematice jen minimální, nebo dokonce zcela nulové znalosti. Paní učitelka pak akcentovala význam vnějších vlivů a situace – dle jejích slov jsem pracoval se třídou, která dlouhodobě o výtvarnou výchovu nejeví příliš zájem a která se nerada zapojuje do kreativních ani kognitivně náročnějších aktivit. Určitý vliv na pozornost žáčků mohlo mít též počasí (celý den bylo pod mrakem) a skutečnost, že výtvarnou výchovou toho dne žáčkům končila výuka, po níž je čekaly čtyři dny volna (státní svátek, ředitelské volno a víkend).

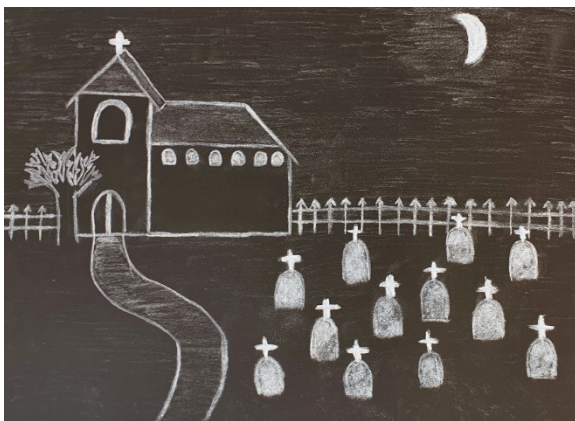
Během reflexe výuky, jež se konala druhý týden, jsem se s fakultní paní učitelkou shodnul na tom, že se tento výukový blok vydařil více než první. Žáci byli více motivovaní a ochotní pracovat. Puštěná část filmu na některé žáky pravděpodobně působila rušivě, jiné však inspirovala. Přibližně třetina studentů při koncipování své práce nahlédla též do původního textu. Reflexe se studenty proběhla bez problémů, avšak s vytištěnými negativy by měla větší význam. Navíc nám nepřinesla důkaz o hlubším porozumění žáčků baladě.

Vybrané ilustrace balady *Svatební košile* zhotovené žáky maturitního ročníku SOŠ:

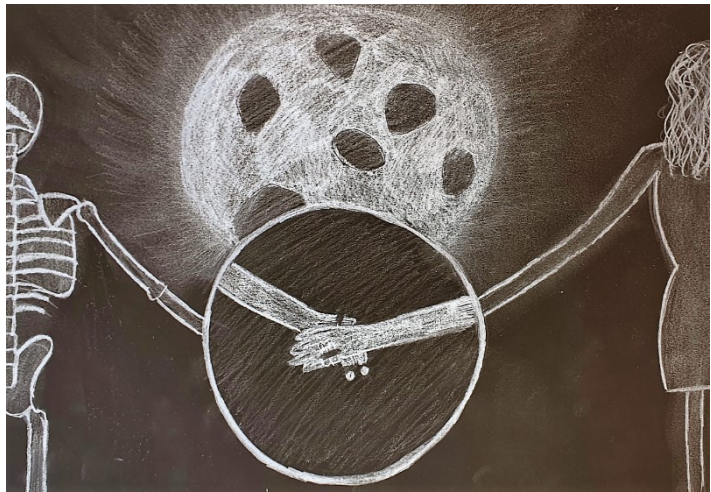


Ukázka převedení původní kresby do negativu (tj. do podoby konečné ilustrace).



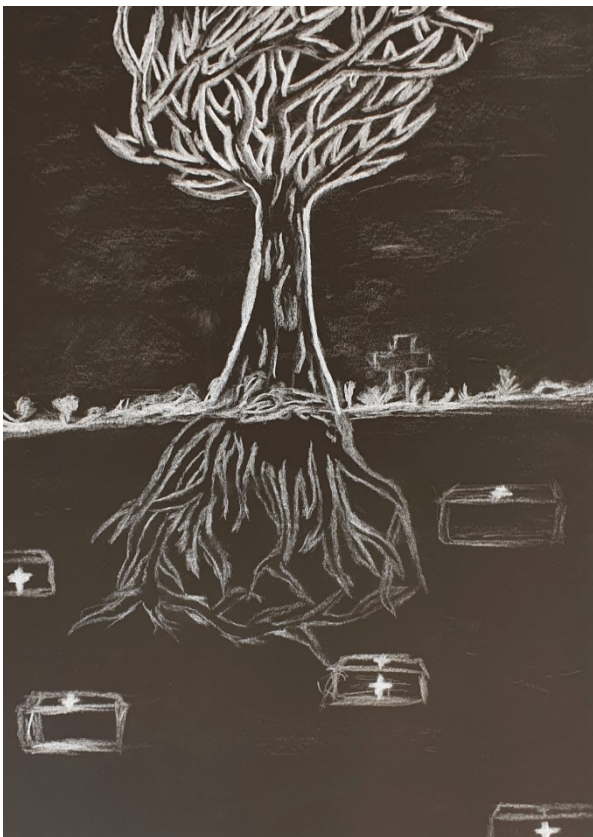
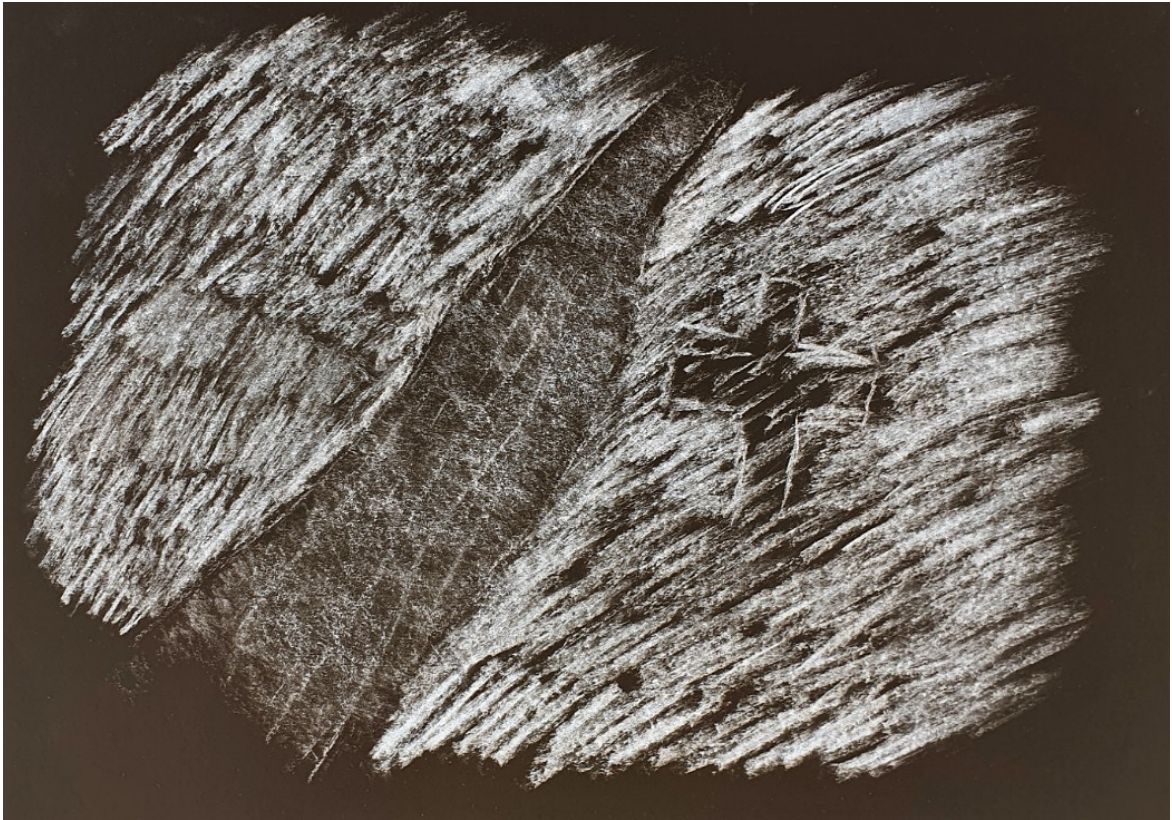


Vůbec nejčastěji žáci ve svých ilustracích znázorňovali výjev s kostelem a hřbitovem, frekventovaným motivem byl též zářící měsíc (viz tabulku na s. 98). U třetího obrázku shora lze vyzorovat výraznou podobnost s ilustrací Miroslava Huptycha, kterou žáci v jedné z předešlých aktivit hodnotili (viz dolní obrázek na s. 64).



Někteří žáci se zaměřili na znázornění děje balady, nebo na znázornění vztahu mezi oběma hlavními postavami. Vzácně, jako např. v případě horního obrázku na této straně nebo obrázku na s. 76 (vlevo dole), zakomponovali žáci do jediné ilustrace motivy a výjevy z různých částí balady – v jedné ilustraci se tak mohl objevit např. výjev ze světničky s modlící se dívkou současně s motivem kostela.





Obrázek nahoře se od děl ostatních žáků výrazně liší svou jednoduchostí, menší popisností a až minimalistickým přístupem ke znázornění vybraných motivů (cesta, kříž). Žák, který je autorem této ilustrace, během společné reflexe uvedl, že to bylo způsobeno především tím, že si nebyl zcela jistý obsahem a dějem *Svatební košile* (navzdory tomu, že na začátku výukového bloku byl děj této balady připomenut, že měl žák možnost nahlédnout přímo do textu *Svatebních košil* a že byla tato balada – resp. její filmové zpracování – během výuky promítána).

Na základě zkušeností ze samotné výuky a především na základě její reflexe jsem si stanovil tyto body, v nichž je třeba výuku i její plán do příště upravit a zdokonalit:

- Je nutno omezit rozsah a komplexnost výkladu a lépe jej přizpůsobit cílové skupině.
- Nemohu se předem spoléhat na to, že žáci budou dobře seznámeni s baladou *Svatební košile*. V případě, že ji žáci znát nebudou, měl bych být připravený jim ji velmi stručně představit, abych neztrácel čas ani pozornost žáků zdlouhavým získáváním kusých a mnohdy nepřesných informací z jednoho či dvou žáků.
- Má-li být ve výuce smysluplně propojena výtvarná výchova s českým jazykem a literaturou (respektive s literární výchovou), je třeba v rámci reflexe ověřit, zda se žáci prostřednictvím výtvarné činnosti lépe seznámili s literárním textem.
- Při reflexi by již měli mít žáci přístup k vytištěným, do negativu převedeným ilustracím.

Druhá realizace výuky

Podruhé jsem svůj (již revidovaný a aktualizovaný) plán vyučovací jednotky realizoval v dubnu 2023 na státní základní škole v západní části hlavního města Prahy. Výuka byla rozvržena do tří vyučovacích hodin rozdělených na jeden dvouhodinový výukový blok a na jednu navazující vyučovací hodinu, jež proběhla o týden později. Jednalo se odpolední výuku, která připadala na osmou a devátou vyučovací hodinu. Prvního bloku se zúčastnilo 25 žáků sedmého ročníku (jeden žák však v průběhu výuky po předchozí domluvě odešel), na navazující hodině pak bylo přítomno 23 žáků. S nikým ze žáků jsem se do té doby neznal. Možnost realizovat na této škole výuku pro mne vyjednala má známá, vyučující výtvarné výchovy, která na dané škole dlouhodobě působí a která byla zároveň mé výuce přítomna a následně ji se mnou reflektovala.

Úvod: Vzhledem ke změnám v plánu výuky (viz body stanovené výše) bylo třeba, aby na konci prvního výukového bloku měli žáci již hotové své kresby, což se pochopitelně projevilo na tempu a obsahu výuky. Úvodní aktivita s odkrýváním Huptychovy ilustrace k baladě *Polednice* proběhla bez úprav a bez výraznějších obtíží, přestože je třeba přiznat, že žáci byli méně ochotní aktivně a veřejně sdělovat, co na odkrývaném obrázku vidí a co očekávají, že teprve uvidí. Na tuto sníženou ochotu se projevit mohlo mít vliv několik různých a navzájem se prolínajících faktorů – mj. vyšší počet žáků ve třídě (v porovnání s výukou na SOŠ), přítomnost neznámého člověka (tj. mě), únava související s odpolední výukou, věk žáků (období puberty) a v případě tří žaček také jazyková bariéra¹¹⁹. Podobně jako na SOŠ i zde žáci především hlásili, jaké předměty se na obrázku právě odhalily. Ve chvíli, kdy jsem odkryl tu část ilustrace, na níž byly vidět nohy Polednice (přičemž horní část těla této postavy zůstávala stále ještě skryta – viz horní obrázek na s. 60), usoudil jeden z žáků, že by se mohlo jednat o oběšence; když jsem se pak žáků ptal, jaké místo je podle nich na částečně odhaleném obrázku znázorněno, žáci odpovídali,

¹¹⁹ Ve třídě bylo několik žáků a žaček s odlišným mateřským jazykem, většina z nich se však již zvládala bez větších obtíží česky domluvit. U tří žaček ukrajinské národnosti, které v České republice tou dobou žily jen krátce, však zatím nebyla schopnost komunikovat v českém jazyce dostatečně rozvinuta – značně proto spoléhaly na tlumočení svých spolužaček. Klíčové informace se tedy dozvěděly, a pokud chtěly, dokázaly vyjádřit (s překladatelskou pomocí) i své názory. Nicméně jejich ochota se zapojit do případné diskuze byla i tak velmi nízká.

že se nejspíš jedná o ševcovskou dílnu¹²⁰ nebo prostě o světlici, v souvislosti s výše zmíněnou poznámkou o viselci však jeden žák řekl, že „*to je na Ukrajině*“ – tento komentář nebyl zamýšlen jako urážka či posměšek, žák se jím odkazoval na aktuální silně kritickou situaci na Ukrajině (toto téma bylo pro třídu velmi živé a zajímavé, pravděpodobně i díky přítomnosti tří žáček se statusem válečných uprchlíků). Teprve po odkrytí celé ilustrace se žáci dovítíli toho, že je na obrázku znázorněna *Polednice* ze sbírky *Kytice*.

Navzdory potvrzené souvislosti s literaturou měli žáci obtíže s určováním funkce tohoto vizuálního díla – byli přesvědčení, že je určeno pro vystavení v muzeu či v galerii (nebo prostě „*na výstavě*“)¹²¹, k možnosti, že by dílo mohlo sloužit jako ilustrace v knize, jsem je musel navést. V otázce doby vzniku diskutovaného obrázku žáci značně tápali, v podstatě jen náhodně tipovali různá staletí od třináctého po osmnácté. Výtvarnou techniku odhadovali na olejomalbu a jedna žačka dokonce na kresbu tužkou („*Ty bys tohle nakreslila tužkou?*“ – „*Jo.*“), stejně jako na SOŠ se mi však žáky podařilo nasměrovat k poznání, že se jedná o koláž. Za zmínku jistě stojí to, že když jsem oznámil, že se nejedná o tradiční koláž, ale o koláž digitální vytvořenou na počítači, ihned jeden žák velmi rozhořčeně vykřiknul: „*To ale neznamena, že je to špatně!*“¹²² Dal jsem mu za pravdu a naopak jeho i celý zbytek třídy ujistil, že Miroslav Huptych, autor této koláže, je uznávaným českým umělcem¹²³ a že výběrem této konkrétní ilustrace jsem chtěl poukázat především na různorodost výtvarného umění (respektive výtvarných technik). Teprve když žáci věděli, že odkrytá ilustrace vznikla technikou digitální koláže, určili dobu jejího vzniku na 21. století.

¹²⁰ Předpokládám, že měli na mysli spíše dílnu krejčovskou, neboť na obrázku viděli kolovrátek a zmuchlanou tkaninu, nikoli boty (kromě těch, které měla na nohou *Polednice*).

¹²¹ Žáci velmi často opakovali názory, které zmínil již některý jejich spolužák před nimi. Zamýšlel jsem se, čím to bylo způsobeno. Snad se žáci jen neposlouchali a nevnímali, nebo se soustředili tolik na vlastní odpověď, že své okolí prostě ani vnímat nemohli.

¹²² Na základě osobní zkušenosti předpokládám, že se žák nejspíš v minulosti několikrát setkal s názorem, že digitální umění je v porovnání s uměním, jež využívá tradiční techniky a média, méněcenné, ne-li přímo bezcenné.

¹²³ Vedle Erbenovy *Kytice* nalezneme Huptychovy ilustrace také ve vydání knihy *Labyrint světa a ráj srdce* od J. A. Komenského z roku 2019, které získalo několik ocenění, mj. cenu Magnesia litera 2020 za nakladatelský čin nebo ocenění Kniha roku 2019 od Literárních novin (*Labyrint světa a ráj srdce Limitovaná sběratelská edice* [online]. Nakladatelství Práh [cit. 2023-07-03]. Dostupné z: <https://www.prah.cz/historicka-literatura/labyrint-sveta-a-raj-srdce/>)

Teorie: Následný výklad byl velmi zredukovaný. Omezil jsem jej na definici slova ilustrace, na diskuzi o formách a funkci knižní ilustrace a na úkol, v jehož rámci se měli žáci zamyslet nad výhodami a nevýhodami ilustrace. Zajímavé bylo, že jedno z největších úskalí výtvarného doprovodu textu spatřovali žáci ve větším riziku krádeží a plagiátorství – bohužel nebyli s to mi tento svůj názor zdůvodnit a podložit jej nějakým argumentem¹²⁴.

Aktivita s hodnocením ilustrací byla též trochu zkrácena a nedocházelo v ní ke „slučování skupinek“ (toto zkrácení nebylo plánováno a rozhodl jsem se pro něj především z časových důvodů přímo ve výuce). Předcházelo jí připomenutí děje *Svatebních košil*, kterého se bez větších problémů zhostili dva vyvolaní žáci (opravil jsem jen drobné nepřesnosti). Posléze jsem všech 25 žáků rozdělil do tří skupin podle lavice, v níž seděli, a každé skupině dal k dispozici vytištěné ilustrace, jež žáci následně hodnotili (viz obrázky na s. 63 - 66). Když měli žáci individuálně říci, který obrázek se jim nejvíce líbí, jmenovali nejčastěji ilustrace od Alény Diviše nebo Míly Fürstové, tři žáci pak uvedli též ilustraci od Jana Zrzavého a jedné dívce se nejvíce líbila ilustrace od slovenské malířky Kataríny Vavrové. Čtyři žáci-chlapci (kamarádi) poněkud nečekaně určili jako obrázek, který se jim nejvíce líbí, ilustraci od Tomáše Pekárka, kterou později ostatní hodnotili jako jednu z nejhorších. Vzhledem k tomu, že svou odpověď pronesli velmi rozverně a se smíchem, nepředpokládám, že by ji mysleli tak zcela upřímně – s vyučující, která byla na hodině přítomna, jsme se shodli, že se jednalo spíše o snahu provokovat a upoutat na sebe pozornost, což mi ostatně nepřímo naznačili i sami tito žáci. Následně všichni žáci sestavili samostatně svůj žebříček předložených ilustrací podle toho, jak se dle jejich vlastního úsudku hodí do sbírky *Kytice* (hodnotili tak kvalitu, formu i obsah ilustrací), načež své hodnocení diskutovali ve své skupince a snažili se sestavit jeden společný skupinový žebříček. Oproti plánu vyučovací jednotky tak neproběhla fáze diskuze ve dvojicích. Také ony tři skupinky se již nespojily ke společnému projednání celotřídního žebříčku – namísto toho mi na vyzvání sdělili zástupci skupin pořadí ilustrací, na němž se ve skupince domluvili, a já jej

¹²⁴ S vyučující, jež celé výuce přihlížela, jsme se později shodli, že žáci mohli zvýšené riziko plagiátorství u ilustrovaných knih spatřovat z důvodu vyšší atraktivity a eventuálně též vyšší umělecké hodnoty dané knihy, nebo z toho důvodu, že taková kniha zkrátka obsahuje více materiálu (vedle textu i obraz), který by bylo možno zcizit. Také nás napadlo, že žáci měli na mysli kopie obrázků pořízené bez svolení autora/vydavatele, které by mohly být nelegálně šířeny na internetu a sociálních sítích.

zapsal na tabuli. Následně jsem si k tabuli pozval několik žáků dobrovolníků¹²⁵, aby vypočítali průměrné umístění každé ilustrace, čímž jsme získali společný žebříček ilustrací pro celou třídu (viz společné ujednané pořadí v tabulce níže). Většina žáků byla s výsledkem spokojena. Kromě dívky, již se nejvíce líbila ilustrace od Kataríny Vavrové, a kromě chlapců, jimž se líbil obrázek od Tomáše Pekárka, se dokonce nejoblíbenější ilustrace všech ostatních žáků umístila mezi třemi ilustracemi nejlépe hodnocenými z hlediska jejich vhodnosti pro text Erbenovy balady. Dva z žáků, jimž se Pekárkova ilustrace líbila, tuto ilustraci nehodnotili jako vhodnou pro *Svatební košile*, dva ano.

¹²⁵ K tabuli mj. přišly dvě žačky z Ukrajiny, které tak využily šanci se prosadit v situaci, v níž se nemusely potýkat s jazykovou bariérou.

Žák	Autoři hodnocených ilustrací										
	Zrzavý	Štrouf	Vavrová	Huptych	Fürstová	Diviš	Pekárek	Krásný	Turnini	Autor nejlépe hodnoceného obrazu	
Hodnotící žáci/žákyně	Ž1	2	4	7	3	6	1	8	9	5	Diviš
	Ž2	3	6	4	5	2	1	9	7	8	Fürstová
	Ž3	2	5	8	3	4	1	9	7	6	Fürstová
	Ž4	3	4	9	1	5	2	6	7	8	Diviš
	Ž5	1	4	8	3	5	2	9	6	7	Zrzavý
	Ž6	1	6	8	3	2	4	9	5	7	Fürstová
	Ž7	1	5	8	4	3	2	9	7	6	Diviš
	Ž8	4	1	8	3	5	2	9	7	6	Diviš
	Ž9	1	3	6	4	5	2	9	8	7	Zrzavý
	Ž10	4	5	7	3	2	1	9	8	6	Diviš
	Ž11	2	7	3	6	1	4	9	8	5	Fürstová
	Ž12	2	6	5	3	1	4	9	7	8	Fürstová
	Ž13	4	2	9	3	6	5	1	8	7	Pekárek
	Ž14	3	8	1	4	2	5	9	7	6	Vavrová
	Ž15	5	1	9	2	6	3	8	4	7	Pekárek
	Ž16	7	6	9	4	5	3	1	2	8	Pekárek
	Ž17	2	5	8	4	3	1	9	7	6	Diviš
	Ž18	3	5	8	4	2	1	9	6	7	Pekárek
	Ž19	2	6	5	4	1	3	9	7	8	Fürstová
	Ž20	4	5	8	3	2	1	9	7	6	Diviš
	Ž21	2	5	6	4	3	1	9	8	7	Diviš
	Ž22	2	4	7	5	1	3	9	8	6	Fürstová
	Ž23	1	5	8	3	4	2	9	7	6	Diviš
	Ž24	2	5	8	3	4	1	9	6	7	Diviš
	Ž25	1	4	6	5	2	3	9	8	7	Zrzavý
Průměrné umístění	2,56	4,68	6,92	3,56	3,28	2,32	8,16	6,84	6,68		
Pořadí	2	5	8	4	3	1	9	7	6		
Společné ujednané pořadí	2	4	8	5	3	1	9	6	7		

Žáci samostatně hodnotily kvalitu a vhodnost jednotlivých ilustrací body na škále 1 – 9, kde nejkvalitnější ilustrace byly hodnoceny 1 bodem a ty nejméně kvalitní 9 body. Následně své žebříčky diskutovali ve skupinkách o osmi či devíti členech. Společně ujednané pořadí odpovídá konečnému pořadí, které bylo dáno průměrným umístěním jednotlivých ilustrací, na němž se dohodli žáci v rámci skupin. Autorem nejlépe hodnoceného obrazu je míněn umělec, který vytvořil dílo, jež se danému žákovi nejvíce líbilo, aniž by plnilo funkci ilustrace.

Tvorba: Posledních 40 minut výukového bloku již žáci věnovali tvorbě. Po představení techniky scurografie si žáci vyzvedli čtvrtky a uhly a rovnou začali pracovat na kresbách (skicování bylo dobrovolné a nikdo z žáků se mu nakonec nevěnoval). Několik žáků využilo možnost nahlédnout do textu *Svatebních košil* a čerpat inspiraci přímo z něj. Během tvorby jsem žákům opět promítal na digitální tabuli Brabcovo filmové zpracování

této balady, což se silně projevilo na některých žákovských kresbách (viz s. 96). Vzhledem k uspořádání lavic ve třídě do dlouhých řad pro mne bylo komplikované třídou pohodlně procházet (bez toho, abych rušil žáky při práci), některým žákům jsem tedy nevědomky věnoval výrazně méně pozornosti než jiným a nezaznamenal jsem včas, že mají někteří žáci s prací jisté problémy (např. se nemohli rozhodnout, jak postupovat dál, a sami mě na to neupozornili). Na konci hodiny, kdy už měli žáci své práce odevzdávat, jsem kupříkladu zjistil, že na výkresu jednoho z chlapců zůstal celý střed papíru zcela prázdný. Jelikož již nezbýval dostatek času na to, aby dotyčný žák své dílo dopracoval, začal jsem mu klást otázky:

Já: *„Tomu tvému obrázku něco chybí. Nezdá se ti, že je tady (ukázal jsem na místo na výkresu) tak nějak prázdný?“*

Žák: *„Jo... no, asi jo. Já už tak nějak nevěděl, co tam ještě přidat.“*

Já: *„No, vracet ti to teď už nebudu – není na to čas. Ale zkus se zamyslet nad tím, čím bys ten volný prostor mohl vyplnit!“*

Žák: *„Ehm...“*

Já: *„Je teď úplně jedno, JAK bys to nakreslil. Mě zajímá, CO bys tam nakreslil.“*

Žák: *„No, tak asi tu holku... tu dívku s tím milým.“*

Já: *„Super! Paráda. A co by dělali? Jen tak by tam stáli, nebo...“*

Žák: *„Ne, ne, letěli by. On by ji za sebou tak jako táhnul.“*

Já: *„Aha. A jak by vypadali?“*

Žák: *„Hm... ona by na sobě měla tu bílou košili. Nebo šaty. Ale byla by v bílém. A držela by se ho za ruku. Ona by byla totiž níž než on. No a ten milý by ji tak jako táhnul nahoru.“*

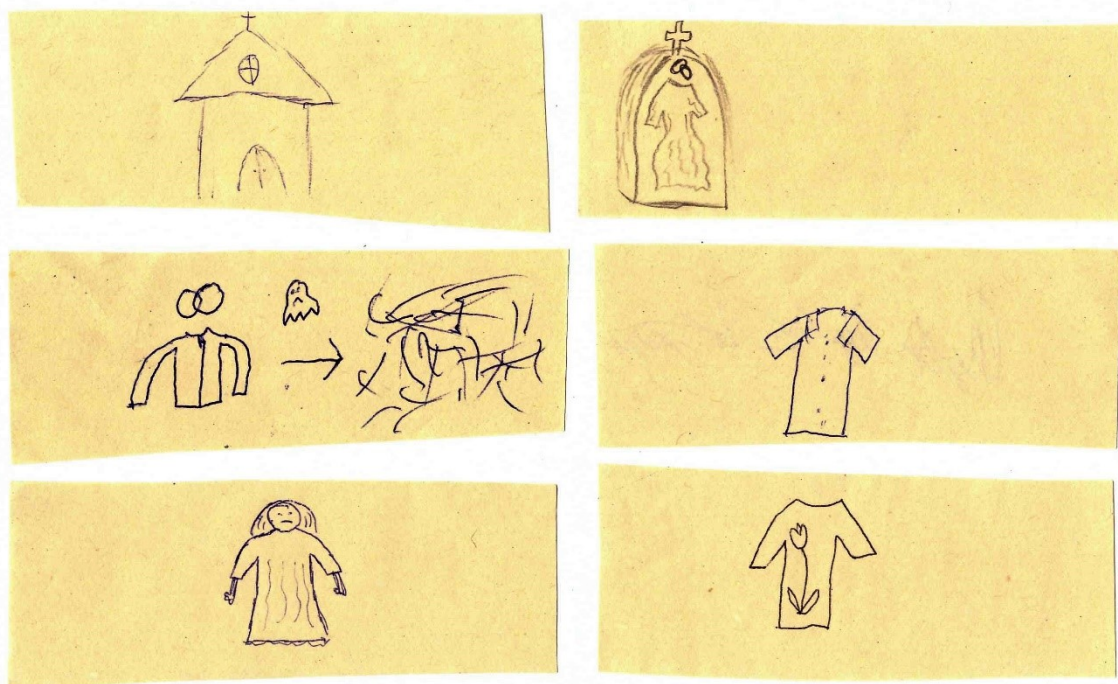
Já: *„A jak by vypadal on?“*

Žák: *„Asi by měl dlouhej kabát. Kalhoty a boty. A možná nákej klobouk nebo něco takovýho, nevím. Jo a smál by se a měl špičatý zuby...“*

Žáka jsem posléze už nechal jít. Bylo pro mě důležité, že zvládnul vymyslet a poměrně detailně popsat, jak by mohl kresbu dokončit. Když jsem si po konci vyučování obrázky žáků fotografoval, abych je mohl do příštího týdne v grafickém editoru převést do negativu, zjistil jsem, že podobně „nedokončené“ byly přinejmenším ještě dvě další kresby. Volná místa na těchto obrázcích jsem na počítači vyplnil vybranými strofami ze *Svatebních košil* (viz obrázky na s. 95).

Reflexe: O týden později jsem již do výuky přišel s vytištěnými a do negativu převedenými ilustracemi. Skoro celá vyučovací hodina¹²⁶ poté byla věnována rozsáhlé reflexi (dle upraveného plánu vyučovací jednotky – viz s. 67 – 69) výtvarné práce, ale i reflexi samotné balady. Se všemi 19 žáky, kteří byli na hodině přítomni, jsme si nejprve zrekapitulovali, co bylo obsahem předchozího výukového bloku a žáci si opět ve zkratce připomenuli, o čem je balada *Svatební košile*. Následně jsem žákům rozdál nastříhané lístečky a vysvětlil jim první aktivitu – měli za úkol si představit vydání Erbenovy *Kytice*, ve kterém by byly jen obrazy, ale žádný text, a na přidělený lísteček nakreslit ikon (znak, symbol, piktogram), který by mohl *Svatební košile* zastupovat v seznamu balad na konci knížky. Tohoto drobného úkolu se žáci zhostili s výrazně větším západem, než jaký bych býval čekal – dva žáci si dokonce vyndali svou tuš se špejlí či s perkem. Zatímco žáci kreslili, rozložil jsem na přední volnou řadu lavic vytištěné ilustrace i jejich původní kresby. Žáky, kteří již svůj ikon nakreslili a odevzdali jej na určené místo, jsem poprosil, aby „bílé a černé“ obrázky přerovnali tak, aby vedle původního výkresu vždy byla i odpovídající vytištěná ilustrace. Jen co byli s prací hotovi, mohli si všichni žáci hotové ilustrace prohlédnout a porovnat je s originály z předchozího výukového bloku. Na to měli přibližně čtyři minuty, po nichž jsem zahájil společný reflexivní dialog.

¹²⁶ Na začátku hodiny řešila paní učitelka, která ve třídě obvykle vyučuje, přibližně šest minut jisté organizační záležitosti.



Vybrané lístečky s ikony, které by dle žáků ZŠ v seznamu básní mohly zastoupit celou baladu *Svatební košile*. V některých případech žáci na lísteček nakreslili pouze jeden jednoduchý znak (např. kostel či košili), jindy v sobě kresba zahrnovala více různých motivů (viz lísteček v pravém horním rohu), nebo se dokonce stala souborem znaků vyjadřujících děj či změnu (viz lísteček v druhé řadě vlevo).

Žáci hodnotili vytištěné ilustrace většinou velmi kladně. Cenili si na nich tajemného vyznění, větší strašidelnosti, efektnosti („*Je to celkem cool!*“), ale i toho, že plocha obrázků díky černému podkladu působí dojmem větší zaplněnosti a celistvosti. Pouze tři žáci z celé třídy uvedli, že se jim více líbí původní kresby na bílém papíru (neměli pro to žádný konkrétní důvod). Žáci, kteří preferovali „černé“ obrázky, by je zároveň využili jako ilustrace do nového vydání *Kytice* raději, než obrázky „bílé“; žáci preferující „bílé“ obrázky by pak takovou knihu raději doplnili právě „bílymi“ obrázky. Několik žáků poté ovšem dodalo, že by se do *Kytice* mohly hodit obě dvě verze ilustrací. Těch žáků, do jejichž kreseb jsem vložil text, jsem se zeptal, zdali jsou s mým zásahem spokojeni. Dotyční žáci se shodli na tom, že jim to nevadí, že jejich ilustrace vypadají díky tomu dokončené a že by takto mohly být využity přímo v knížce. Za pravdu jim dali též jejich spolužáci.

Následně jsem si vzal lístečky s ikony a sdělil žákům následující: „*Na lístečcích, které jste mi odevzdali, se nejčastěji objevuje obrázek košile (celkem sedmnáctkrát). Jen čtyřikrát jste nakreslili kostelík nebo nějakou kapličku. Pětkrát se objevují také náhrobky. Jenom pár z vás nakreslilo nějakou postavu (celkem pětkrát). Třikrát jste*

*nakreslili prsten nebo prstýnky.*¹²⁷“ Poté jsem žáky poprosil, aby se zamysleli nad tím, jestli ikon, který nakreslili, je obsažen také v jejich ilustraci. Většina odpověděla, že není. Většina žáků také přiznala, že se v jejich ilustraci neobjevuje motiv košile, tedy nejčastějšího ikonu. Podotknul jsem, že pokud by žáci byli ochotni jedním obrázkem (respektive motivem) zastoupit celou baladu, tak je pro ně daný motiv pravděpodobně důležitý, a zeptal jsem se jich, jak si tedy vysvětlují skutečnost, že většina z nich motiv svého ikonu nezakomponovala do své ilustrace. Některé žáky žádné vysvětlení nenapadlo, jiní se však shodli na tom, že na lísteček nakreslili košili, protože je v názvu balady a protože se o ní (respektive o nich) hovořilo při rekapitulaci děje Erbenovy básně. „*A jsou košile pro tu baladu skutečně tak důležité? Změnila by se nějak výrazně, kdyby v ní vůbec nebyly?*“ zeptal jsem se nakonec žáků, kteří odvětili, že „*asi moc ne.*“

Nakonec jsem žáky požádal, aby před sebe natáhli ruku a zvedli nebo sklonili ji podle toho, kolik nového se o Svatebních košilích během celé výukové jednotky dozvěděli (čím zvedli ruku výš, tím více se toho dozvěděli). Pouze několik málo žáků nechalo ruku napřaženou rovně před sebou, ostatní ji zvedli výš.

¹²⁷ Někteří žáci nakreslili na svůj lísteček více různých obrázků.

Reflexe proběhlé výuky na ZŠ

V rámci reflexe celé výuky paní učitelka, jež byla ve třídě přítomna, kladně hodnotila strukturu vyučovací jednotky (motivační, teoretická, tvořivá a reflektivní část) a především pak aktivitu s odkrýváním obrázku. Výklad považovala za přiměřeně dlouhý a interaktivní, na aktivitě s hodnocením ilustrací pak oceňovala zapojení a aktivizaci všech žáků. Reflexivní aktivity hodnotila též dobře, ačkoli poznamenala, že kdyby byly kratší, snáze by se mi udržovala pozornost žáků. Já sám výukovou jednotku vnímám jako úspěšnou – proběhla bez vážnějších komplikací a navzdory většímu množství žáků (oproti SOŠ) se mi dařilo třídu průběžně motivovat k práci na jednotlivých aktivitách. Ve srovnání s výukou na SOŠ došlo k výraznému zkrácení výkladu na dobu, po kterou bylo možno si udržet pozornost většiny žáků, a ke znatelnému zlepšení reflektivní části (reflexe probíhala strukturovaně, netýkala se pouze afektivního hodnocení a ověřila, jaký způsobem žáci vizuálně uvažují o literárním textu¹²⁸). Největší nedostatek výuky realizované na ZŠ spatřuji v opomenutí několika žáků, jimž jsem se dostatečně nevěnoval během tvůrčí části výukového bloku – předpokládám však, že kdyby byly lavice v učebně jinak rozmístěny (abych měl ke všem žákům stejně snadný přístup), nemuselo by k této nepříjemnosti dojít. Za přínosný pokládám rozhovor s jedním z chlapců s „nedokončenou“ výtvarnou prací (viz s. 85 – 86). V bodech, jež jsem si vytyčil ke zlepšení po zkušenostech z výuky na SOŠ, jsem výuku prokazatelně zdokonalil (pouze bod týkající se lepší připravenosti na případnou žakovskou neznalost námětu jsem neměl příležitost zcela prokázat, jelikož žáci baladu *Svatební košile* znali).

¹²⁸ Zatímco v ilustracích žáci znázorňovali převážně děj balady nebo nějakou její část (motiv, popisované místo apod.), na lístečky kreslili především ikony vycházející z názvu balady. U ilustrací se zřetelně projevilo vizuální myšlení žáků (znázorňovali více či méně originální a komplexní výjevy). Naproti tomu při kreslení ikonu většina (přibližně šestnáct) žáků jen „přeložila“ slova názvu *Svatební košile* do podoby vizuálního znaku.

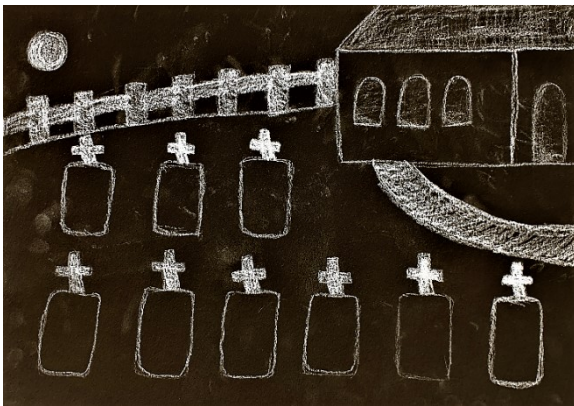
Vybrané ilustrace balady *Svatební košile* zhotovené žáky sedmého ročníku ZŠ:



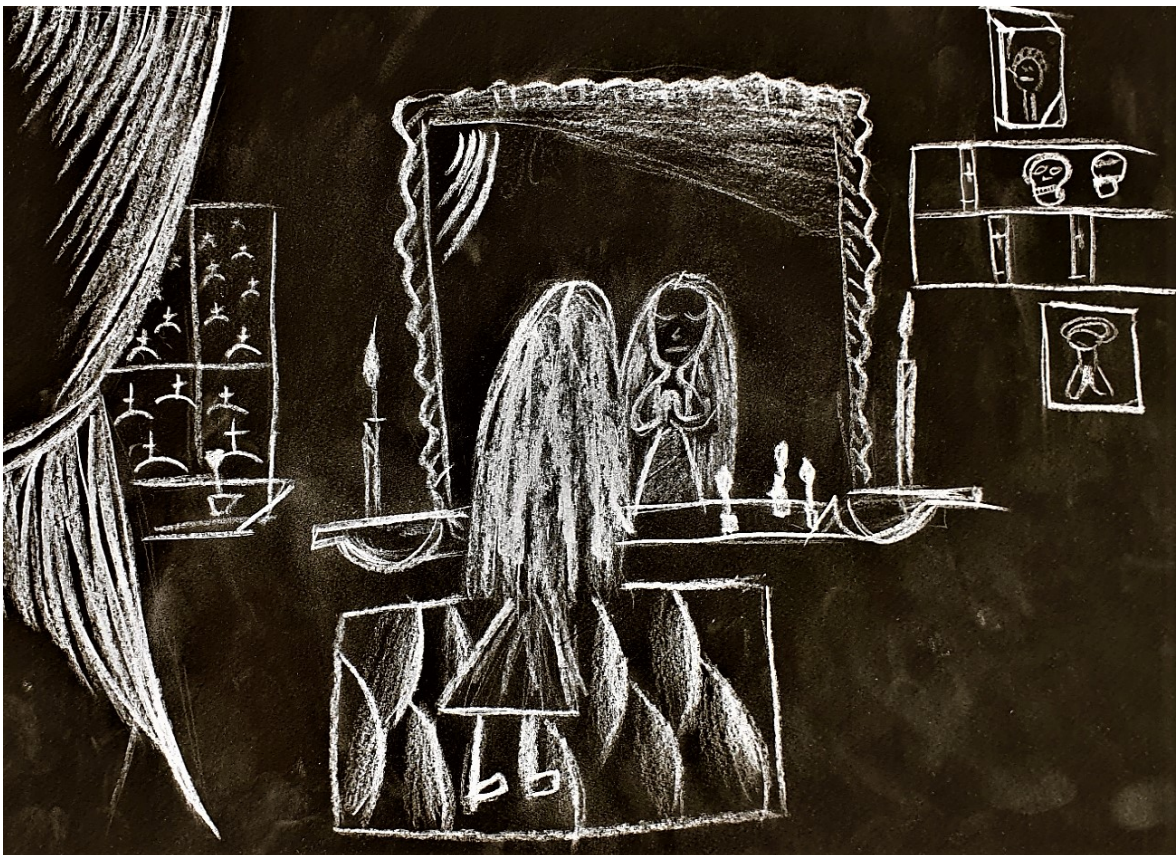


Žáci ZŠ ve svých ilustracích nezdávka znázorňovali dívku a jejího milého na cestě na hřbitov. Milý pak mohl mít lidské nebo upíří rysy, v případě obrázku napravo byl dokonce znázorněn jako bílý duch.

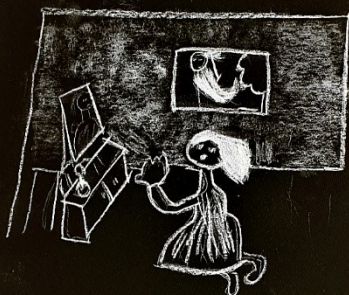




Kresby některých žáků ZŠ, jež zachycují noční hřbitov s kostelem (ovšem bez postav), se nápadně podobají ilustracím od žáků SOŠ (srovnej s obrázky na s. 77).



„Maria, panno přemocná!
Ach budíž ty mi pomocna:
vrať mi milého z ciziny,
květ blaha mého jediný;
milého z ciziny mi vrať –
aneb život můj náhle zkrat:
u něho život jarý květ –
bez něho však mne mrzí svět.
Maria, matko milosti!
buď pomocnicí v žalosti!“



Pohnul se obraz na stěně –
i vzkřikla panna zděšeně;
lampa, co temně hořela,
prskla a zhasla docela.
Možná, žeť větru tažení,
možná i – zlé že znamení!

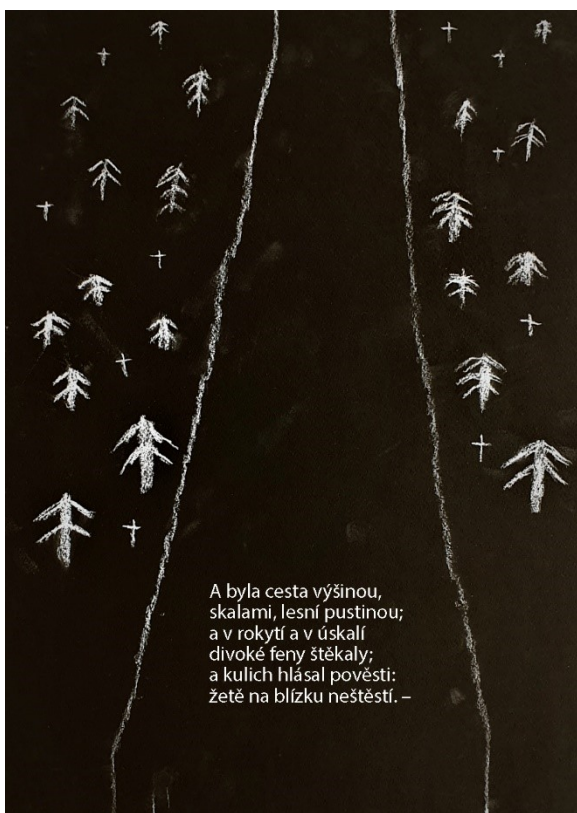


„Ach pro boha! ach co pravíš?
Kamž bychom šli – tak pozdě již!
Vítr burácí, pustá noc,
počkej jen do dne – není moc.“

„Ho, den je noc, a noc je den –
ve dne mé oči tlačí sen!
Dřív než se zbudí kohouti,
musím tě za svou pojmuti.
Jen neprodlevej, skoč a pojd,
dnes ještě budeš moje choť!“

Byla noc, byla hluboká,
měsíček svítil s vysoka,
a ticho, pusto v dědině,
vítr burácel jedině.

A on tu napřed – skok a skok,
a ona za ním, co jí krok.
Psi houfem ve vsi zavylí,
když ty počestné zvětili;
a vyli, vyli divnou věc:
žetě na blízku umřelc!



A byla cesta výšinou,
skalami, lesní pustinou;
a v rokytí a v úskalí
divoké feny štěkaly;
a kulich hlásal pověsti:
žetě na blízku neštěstí. –

Do ilustrací tří žáků jsem vložil úryvek textu balady. Se svými spolužáky se shodli, že to ilustracím prospělo a že jsou za tento můj zásah rádi.

(Text: ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice*.
Praha, Euromedia Group, a.s. 2020. s. 42 - 45.
ISBN 978-80-207-1986-7)



U některých ilustrací lze vypořadovat určitou podobnost se snímkem Františka Antonína Brabce *Kytice*, jehož část věnovanou baladě *Svatební košile* jsem žákům během výuky pustil. Srovnej obrázek nahoře s výstřížky z filmu umístěnými pod ním.

(film: BRABEC, František Antonín. *Kytice*. Česko: Jakubisko Film s.r.o., Česká televize 2000.)



Na základě reflexe této druhé realizace vyučovací jednotky na téma *ilustrace* jsem stanovil tyto body, v nichž je potřeba výuku do její příští realizace upravit a zdokonalit:

- Uspořádat lavice v učebně tak, aby neomezovaly můj přístup k některým žákům.
- Zmenšit první skupiny hodnotící předložené ilustrace tak, aby v nich byli maximálně čtyři žáci (tyto skupiny se mohou v dalších fázích hodnocení slučovat).
- Zvážit výhody a nevýhody filmového zpracování *Svatebních košil* (vizualita snímku se silně propisuje do žakovských kreseb) a možnost jeho nahrazení audionahrávkou či přečtením balady.
- Vést žáky cíleně k tomu, aby při tvorbě ilustrací pracovali kromě linií též s plochou a stínováním.

Analýza motivů v žakovských ilustracích

V rámci výzkumu s prvky případové studie jsem se zaměřil na analýzu žakovských výstupů, jež vznikly během výše popsaných realizací výuky na SOŠ a ZŠ. Pokusil jsem se nalézt odpověď na tyto otázky:

- *Jaké motivy se nejčastěji objevují v žakovských ilustracích Erbenovy balady Svatební košile?*
- *Co ovlivňuje výběr těchto motivů?*

Společně s vyučující, jež byla přítomna mé výuce na ZŠ, a s Petrem Medkem, nezávislým učitelem přírodovědných předmětů působícím na ZŠ Novoborská v Praze 9, jsme provedli pečlivou analýzu motivů obsažených v ilustracích žáků SOŠ i ZŠ a na lístečcích s ikony. Své závěry jsme spolu následně konzultovali. Výsledky analýzy jsou zaznamenány v tabulce níže.

Motiv	SOŠ	ZŠ	ikon
cesta	6	13	0
duch	1	1	1
hřbitov/hrob	9	18	5
hvězdy	1	7	1
kostel/kaple	6	11	4
kostlivec	2	0	0
košile neporušená	1	1	13
košile roztrhaná	1	0	6
křížek	2	3	3
květina	2	2	1
lampa	2	0	0
lebka (neživá)	0	1	0
les	2	6	0
márnice	0	5	0
měsíc	5	10	2
milý	3	10	1
panna	5	15	3
prsten/prsteny	1	1	4
rakev	1	1	0
růženec	1	1	1
srdce	1	1	0
strom (samostatný)	2	0	0
světec/svěťice	2	2	0
svíce	0	1	0
umrlec	1	3	2
závoj	1	1	0
zeď/plot	4	9	0

V tabulce je zaznamenáno, v kolika ilustracích a na kolika lístečcích s ikonou, jež žáci nakreslili, se objevuje daný motiv. Celkem bylo analyzováno 12 ilustrací od žáků SOŠ a 24 ilustrací a 23 lístečků s ikonou od žáků ZŠ. Některé motivy se mohou navzájem překrývat (např. na jedné ilustraci od žáka ZŠ je milý znázorněn zároveň jako duch – viz obrázek v pravém dolním rohu na s. 92), případně mohou splývat a jejich určení nemusí být zcela jednoznačné (žáci zpravidla nerozlišovali kostel a márnici, případně „umrlčí komoru“ situovali přímo do kostela; podobně problematické bylo rozlišování růženců a křížků na tkaničce).

Jaké motivy se nejčastěji objevují v žákovských ilustracích Erbenovy balady Svatební košile?

Z analýzy vyplývá, že nejčastějším motivem, jenž se v žákovských ilustracích objevuje, byl hřbitov (eventuálně zastoupený jen jedním hrobem) – na SOŠ i na ZŠ tento motiv do své ilustrace shodně zahrnuje 75 % žáků. Na lístečcích s ikonou se tento motiv vyskytuje méně – nakreslilo jej pouze 21,7 % žáků ZŠ. Mezi další časté motivy v ilustracích žáků SOŠ patří cesta a kostel (na 50 % všech výkresů) a měsíc a panna (na 41,7 % všech výkresů).

V ilustracích žáků ZŠ se motiv panny, odpovídající hlavní postavě balady, vyskytuje častěji (na 62,5 % všech výkresů). Relativně hojně jsou též motivy cesty (na 54,2 % všech výkresů), kostela (na 45,8 % všech výkresů), měsíce a milého (shodně na 41,7 % všech výkresů). Motiv košile¹²⁹ je obsažen v jediné ilustraci z 24, současně se však jedná o nejčastější motiv znázorněný na lístečcích s ikonou, vyskytuje se na 17 lístečcích z 23 (přičemž na jednom z lístečků je znázorněna neporušená i roztrhaná košile). Motiv hřbitova lze zpozorovat na 5 lístečcích, motiv prstenu či prstenů (v ilustracích vzácný) je pak na 4 lístečcích.

Co ovlivňuje výběr těchto motivů?

Jak již bylo naznačeno na s. 90 (v poznámce pod čarou), s vyučující, jež byla na výuce přítomna a jež se zároveň podílela na analýze motivů obsažených v žákovských pracích, jsme se shodli na tom, že výběr motivů zachycených v žákovských ilustracích byl ovlivněn především dějem balady (žáci zachycovali některý z komplexních výjevů *Svatebních košil*). Někteří žáci se inspirovali konkrétními strofami Erbenovy básně, nebo jejím filmovým zpracováním (viz s. 96), v ojedinělých případech lze vypořadovat též podobnost žákovských ilustrací s ilustracemi, které žáci hodnotili během teoretické části výukové jednotky (srovnej ilustraci Miroslava Huptycha na s. 64 a třetí žákovskou ilustraci odshora na s. 77). Nemažý vliv měly pravděpodobně též práce spolužáků (při srovnání některých obrázků lze uvažovat o „obkreslování“ od spolužáků, případně o silné inspiraci jejich výkresy – viz s. 77 a 93). V případě lístečků s ikonou žáci nejčastěji vycházeli přímo z názvu balady a nakreslili jednoduše košili. Ostatní žáci si pak z balady vybrali jeden či více izolovaných motivů.

Je na místě poznamenat, že některé „ikony“ měly v konečném výsledku spíše charakter symbolu. Například motivy jako prsten či srdce se v baladě *Svatební košile* vůbec nevyskytují, obrázky prstenu a srdce se tedy na tyto motivy nemohou přímo ikonicky odkazovat a spíše tak symbolicky zastupují svatbu a lásku. Podobně lze uvažovat, jsou-li obrázky košil spíše ikony, nebo symboly, a to především vzhledem k tomu, že se

¹²⁹ Oblečení postav, nebylo-li zvláště zvýrazněno, jsme při analýze žákovských prací jako motiv košile nechávali. Pouze v případě jednoho lístečku s ikonou (viz obrázek vlevo dole na s. 88) jsme se shodli na tom, že lze dlouhou košili, kterou měla dívka na obrázku oblečenou na sobě, zaznamenat jako přítomný motiv košile.

košile v celé baladě objevují pouze okrajově a jejich význam pro děj této lyricko-epické básně je jen malý.

V závěru praktické části této diplomové práce lze říci, že možností funkčního propojení výtvarné výchovy s českým jazykem a literaturou je nespočet, ať již se jedná jen o minimální zásahy (např. když výtvarné dílo poslouží žákům coby inspirace k písemné práci či když se zajímavý jazykový jev stane námětem výtvarné práce), nebo o zásahy větší, které vedou k rovnocennému vyvážení obou oborů v jedné vyučovací jednotce (např. při jazykovém/stylistickém a vizuálním rozboru reklamního plakátu).

Předložený plán vyučovací jednotky jsem dvakrát realizoval a na základě zkušenosti z první výuky jej upravil a zdokonalil, čímž jsem mj. naplnil hlavní podstatu pedagogického akčního výzkumu – zdokonalovat vlastní výuku na základě její reflexe¹³⁰.

Z analýzy ilustrací balady *Svatební košile*, jež zhotovili žáci SOŠ a ZŠ během proběhlé výuky, vyplynulo, že bez ohledu na věk a specializaci žáků 75 % z nich do své kresby zahrnulo motiv hřbitova a že mezi další časté motivy patří kostel, cesta a panna. Překvapivým zjištěním pak bylo to, že téměř 74 % žáků ZŠ by zvolilo pro *Svatební košile* zastupující znak v podobě košile, přestože do své ilustrace tento motiv zahrnul pouze jediný žák.

¹³⁰ JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele – Příručka pro teorii a praxi*. Pedagogická fakulta MUNI, Katedra pedagogiky, Brno 2003. s. 4 – 8.

Závěr

V této diplomové práci jsem se věnoval problematice možností interdisciplinárního propojení oborů výtvarná výchova a český jazyk a literatura.

V **teoretické části** práce jsem oba obory představil. Kapitoly věnované výtvarné výchově byly jistou měrou pojety jako obhajoba významu tohoto vyučovacího předmětu – na jedné straně jsem uvedl faktory, které mohou stát za nestabilním postavením výtvarné výchovy v rámci českého školství, ale i v očích veřejnosti (např. kolísavá kvalita výuky výtvarné výchovy nebo problematický přístup MŠMT k tomuto oboru); na straně druhé jsem vyzdvihl oblasti, v nichž je výtvarná výchova nezastupitelná a v nichž žáky obohacuje způsobem, který je jedinečný a pro tento obor značně specifický (např. rozvoj vizuální gramotnosti, poznávání světa i sebe prostřednictvím umění a výtvarné činnosti, ale také prostor pro sebevyjádření a uplatňování subjektivity).

V kapitolách, jež se věnovaly českému jazyku a literatuře, jsem představil všechny tři složky tohoto oboru – tedy jazykovou výchovu, literární výchovu a komunikační a slohovou výchovu – a uvedl možné souvislosti těchto jednotlivých složek s obsahy výtvarné výchovy.

Význam mezioborových vztahů spatřuji především v tom, že si žáci mohou snáze osvojit celistvý pohled na svět. Integrované pojetí výuky různých vyučovacích předmětů vede žáky k utváření husté sítě navzájem propojených neizolovaných informací, u nichž si jsou žáci následně schopni uvědomovat široké souvislosti. Výhodné může být pro vyučující taktéž používání didaktických metod typických pro různé obory (např. využití tvůrčího psaní, které je typické pro literární či komunikační a slohovou výchovu, ve výtvarné výchově pro účely plánování či reflektování výtvarné činnosti).

V **praktické části** jsem se vedle návrhu konkrétních školních aktivit interdisciplinární povahy zabýval obecnými principy, na jejichž základě lze vystavět vyučovací jednotku, v níž by docházelo k mezioborovému propojení výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury. Zatímco z literární výchovy a jazykové výchovy může výtvarný pedagog čerpat především témata a náměty pro svou výuku výtvarné výchovy, obsahy komunikační a slohové výchovy do své výuky může vnést zcela přirozeně při kultivaci formy, jakou žáci hovoří o výtvarném umění a jakou reflektují práci sebe i ostatních spolužáků.

Učitel českého jazyka a literatury může ve výuce využívat vizuálně obrazná vyjádření (např. reprodukce obrazů) pro potřeby evokační a motivační části svých hodin nebo jako zdroj inspirace pro písemné slohové práce. Výtvarnou činnost lze pak využít především jako způsob průběžné i závěrečné reflexe literárního díla.

Významným průsečíkem oborů výtvarná výchova a český jazyk a literatura (ale i dalších oborů – např. hudební výchovy, dramatické výchovy a informatiky) je mediální výchova a divadlo. Zde se mohou realizovat výchovně-vzdělávací cíle těchto oborů souběžně a srovnatelnou měrou.

V praktické části této diplomové práce jsem představil také konkrétní plán vyučovací jednotky výtvarné výchovy (se značnými přesahy do literární výchovy) na téma *ilustrace* a popsal své zkušenosti z jeho dvojí realizace (na SOŠ a na ZŠ), která měla charakter akčního výzkumu. Na základě analýzy materiálů z takto proběhlé výuky a na základě reflexe této výuky s dalšími pedagogy jsem se též zabýval následujícími výzkumnými otázkami:

Jaké motivy se nejčastěji objevují v žákovských ilustracích Erbenovy balady Svatební košile?

Zjištěné odpovědi:

- Nejčastějším motivem je hřbitov či hrob.
- Mezi časté motivy patří též cesta, kostel, měsíc, panna a milý.
- Většina žáků ZŠ by celou baladu *Svatební košile* zastoupila znakem košile, přestože košili ve své ilustraci tematizoval pouze jediný z nich.

Co ovlivňuje výběr těchto motivů?

Zjištěné odpovědi:

- Výběr konkrétních motivů vycházel především z děje samotné balady¹³¹.
- V jednotlivých žákovských ilustracích lze vyzorovat silnou inspiraci (někdy hraničící až s „obkreslováním“) filmovým zpracováním *Svatebních košil*.
- Někteří žáci se inspirovali konkrétními pasážemi Erbenova textu, knižními ilustracemi *Svatebních košil* od různých autorů a kresbami svých spolužáků.

¹³¹ Za předpokladu, že konkrétní žák děj balady *Svatební košile* znal (viz s. 79).

Poznámky

- V této diplomové práci je vzdělávací obor ze stylistických důvodů běžně označován též jako *školní* či *vzdělávací předmět*, což je označení, s nímž se v praxi běžně setkáváme.
- Termíny jako *žák* nebo *učitel* jsou v této práci užívány genericky a vztahují se k daným subjektům bez ohledu na jejich pohlaví či gender.
- V zákoně zakotvený termín *odborná kvalifikace* je v této práci nahrazován pojmem *aprobace*, který se ve školním prostředí běžně užívá ve stejném významu.
- V práci se objevuje několik odkazů na RVP ZV. Všechny se vztahují k verzi dokumentu, jež vešla v platnost v roce 2021 (jedná se o tzv. „malou revizi RVP“), tedy k nejaktuálnější verzi RVP ZV, která byla platná v době, kdy tato diplomová práce vznikala a kdy zároveň probíhala tzv. „velká revize“, jejíž výsledky však ještě nebyly známy.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BERGER, John. *Způsoby vidění*, Labyrint, Praha 2016. ISBN: 978-80-87260-78-4
- BRABEC, František Antonín. *Kytice*. Česko: Jakubisko Film s.r.o., Česká televize 2000.
- DEBCZAK, Michele. *Can you spot All the Hidden Sayings in This 450-Year-Old Painting?* [online]. MENTAL FLOSS 2018, [Cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://www.mentalfloss.com/article/556317/can-you-spot-all-hidden-sayings-450-year-old-painting>
- ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice*. Praha, Euromedia Group, a.s. 2020. ISBN 978-80-207-1986-7
- FIŠEROVÁ, Zuzana. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů (dizertační práce)*. Praha, katedra výtvarné výchovy PedF UK 2015.
- FULKOVÁ, Marie et al. *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha, FORTUNA 1997.. ISBN 80-7168-382-5
- HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, Praha 1999. ISBN 80-246-0030-7.
- HRABAL, Jiří. *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Praha, Nová škola, o. p. s. 2021. ISBN 978-80-907624-8-0
- HYLAND, Angus, EASON, Rohan Daniel. *The Hollow Woods: Storytelling Card Game*. Londýn, Laurence King Publishing Ltd. 2017
- *I výtvarka může skvěle chutnat* [online]. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/i-vytvarka-muze-skvele-chutnat.htm>
- JAN, Zrzavý. *Národní galerie Praha: Ilustrace Svatební košile z Kytice od Karla Jaromíra Erbena - Jan Zrzavý* [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.K_64568
- JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele – Příručka pro teorii a praxi*. Pedagogická fakulta MUNI, Katedra pedagogiky, Brno 2003.

- KITZBERGEROVÁ, Leonora et al. *Podkladová studie Výtvarná výchova*. Praha, NÚV 2019
- *Labyrint světa a ráj srdce Limitovaná sběratelská edice* [online]. Nakladatelství Práh [cit. 2023-07-03]. Dostupné z: <https://www.prah.cz/historicka-literatura/labyrint-sveta-a-raj-srdce/>)
- *Médeia* [online]. JEDL [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.divadlojedl.cz/medeia>
- *Medieval Bestiary : Beasts : Giraffe* [online]. Medieval Bestiary : Animals in the Middle Ages [Cit. 18.06.2023]. Dostupné z: <https://bestiary.ca/beasts/beastgallery4722.htm>
- NEKULA, Marek. *Znak* [online]. Nový encyklopedický slovník češtiny [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ZNAK>
- *OBRAZNOST | Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Nový encyklopedický slovník češtiny. [Cit. 16.06.2023]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/OBRAZNOST>
- POLÁKOVÁ, Irena. „Vítejte na palubě...“ - Námořní mapa anebo krátký (a neúplný) přehled možných klubových aktivit. Čtenářské kluby [cit. 06.07.2023]. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/co-nabizime/metody>
- PROVAZNÍK, Jaroslav. *Ambice a řemeslo* [online]. iLiteratura.cz [cit. 09.07.2023]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/32765-literatura-pro-deti-a-mladez-v-roce-2013-in-host>
- PRŠOVÁ, Eva. Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní. In LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: PdF PU, 2011. ISBN 978-80-555-2951-6
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)* [online]. Praha, MŠMT 2021. [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda 2012. ISBN 978-80-7335-296-7

- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefletika*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy 1997. ISBN 80-7184-437-3
- SOUKUPOVÁ, Petra. *Kdo zabil Snížka?* Brno, Host 2017. ISBN 978-80-7577-226-8
- STARÝ, Karel, RUSEK, Martin. *Rozvoj mezioborových vztahů ve škole – Metodický materiál pro učitele*. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 2019. ISBN 978-80-7603-100-5
- STOKER, Bram. *Drákula* (překlad Tomáš Novotný). Praha, Fortuna Libri 2018. ISBN 978-80-7546-171-1
- STUHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno, Masarykova univerzita 2015. ISBN 978-80-210-7884-0
- ŠIMÁNKOVÁ, Lucie, KRTIČKA, Jiří Bernard. *František Skála: Umění jako potěšení ze hry*. České galerie: Přehled výstav, recenze a zprávy [online]. [cit. 2023-06-27]. Dostupné z: <https://ceskegalerie.cz/cs/recenze/frantisek-skala-umeni-jako-poteseni-ze-hry>
- *Školní vzdělávací program základního vzdělávání pro nižší stupeň víceletého gymnázia. Školní rok 2022/2023* [online]. Malostranské školy [cit. 06.07.2023]. Dostupné z: <https://malostranskeskoly.cz/skolni-vzdelavaci-program-1>
- *Vzdělávací programy platné v základním vzdělávání před zavedením RVP ZV* [online]. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/vzdelavaci-programy-platne-v-zakladnim-vzdelavani-pred.html>
- WILDE, Oscar. *Obraz Doriana Graye* (překlad J. W. Pimassl). Praha, DOBROVSKÝ s.r.o. 2022. – 17. ISBN 978-80-277-0475-0
- WILDE, Oscar. *Obraz Doriana Graye* (překlad Jiří Zdeněk Novák). Frýdek-Místek, Alpres, s. r. o. 2005. ISBN 80-7362-046-4
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. NPI, Metodický portál RVP.CZ, 2012. [cit. 06.07.2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html>

Seznam obrazových zdrojů

- ALÉN, Diviš. *Erben Karel Jaromír / Diviš Alén Svatební košile*. Internetový antikvariát U 108 Buddhů [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.huptych.cz/t/kytice>
- DEBCZAK, Michele. *Can you spot All the Hidden Sayings in This 450-Year-Old Painting?* [online]. MENTAL FLOSS 2018, [Cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://www.mentalfloss.com/article/556317/can-you-spot-all-hidden-sayings-450-year-old-painting>
- ERBEN, Karel Jaromír. *Komiksová Kytice*. Praha, Transmedialist 2016. ISBN 978-80-906578-0-9
- ERBEN, Karel Jaromír. *Kytica* (překlad Lubomír Feldek). Bratislava, nakladatelství Perfekt 2019. s. 32. ISBN 978-80-8046-934-4
- ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice*. Praha, Euromedia Group, a.s. 2020. ISBN 978-80-207-1986-7
- HYLAND, Angus, EASON, Rohan Daniel. *The Hollow Woods: Storytelling Card Game*. Londýn, Laurence King Publishing Ltd. 2017
- KRÁSNÝ, Jan Patrik. *Svatební košile in Kometa (č. 28)*. Praha, vydáno svépomocí, 1991. s. 8.
- *Medieval Bestiary : Beasts : Giraffe* [online]. Medieval Bestiary : Animals in the Middle Ages [Cit. 18.06.2023]. Dostupné z: <https://bestiary.ca/beasts/beastgallery4722.htm>
- MIROSLAV, Huptych. *Miroslav Huptych: Kytice* [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.huptych.cz/t/kytice>
- SPIELMANN, Petr. *Kulturní noviny: Kytice znovu rozkvetlá* [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.kulturni-noviny.cz/print/6330>
- *Surrealistická výstava Jana Švankmajera v Galerii Art* | Chrudimské noviny [online]. Copyright © Chrudimské noviny s.r.o. [cit. 05.06.2023]. Dostupné z: <https://chrudimskenoviny.cz/kategorie/kultura/surrealisticka-vystava-jana-svankmajera-v-galerii-art>

- ZRZAVÝ, Jan. *Aukční síň Vltavín*: Detail díla - K.J. Erben: Kytice - Svatební košile [online]. [cit. 29.6.2023]. Dostupný na WWW: https://www.auctions-art.cz/aukce_detail.php?lang=cz&history=&aukce=1&moje=&id=275888&autor=27&start=0&pocet=30&polozky=1&filtr=0&filter=&online=0&charity=0