

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zobrazení vztahu jezdce a koně jako východisko pro výtvarnou činnost

Depiction of the relationship between rider and horse  
as a starting point for artistic activity

Sára Borovičková

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Studijní program: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání (B0114A320002)

Studijní obor: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání se sdruženým  
studiem Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání (B VV-AJ 20)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Zobrazení vztahu jezdce a koně jako východisko pro výtvarnou činnost potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11.7. 2024

Děkuji tímto paní Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za odborné vedení a vstřícný přístup, který mi byl velkou oporou při psaní této práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá tématem zobrazování vlastností jezdce a koně skrze jejich interakci. Cílem práce je sestavit s pomocí didaktických znalostí vlastní výtvarnou řadu, realizovat ji a přepracovat ji na základě analýzy jejích reflexí. V teoretické části je pro splnění tohoto cíle popsána historie zobrazování námětu člověka a koně a také jsou v ní popsány principy plánování výtvarných činností. Didaktická část je pak tvořena naplánováním a realizováním výtvarné řady, ve které je téma interakce člověka a koně transformováno do didaktického obsahu. Ve výzkumné části je vlastní výtvarná řada reflektována a je v ní navržena přepracovaná verze řady.

Teoretická část práce je tvořena představením tématu zobrazování člověka a koně a jsou v ní popsány také dva možné přístupy k zobrazování vztahu člověka a koně. Dále jsou v teoretické části představeny principy plánování výtvarných činností skrze didaktický model, který je použit v didaktické části práce.

V didaktické části práce je popsáno didaktické rozhodování, které provázelo tvorbu výtvarné řady. Didaktická část práce se dále dotýká charakterizace skupiny žáků kteří se realizace řady účastnili a představuje návrh vlastní řady.

Výzkumná část je tvořena popisem základních principů reflexivního modelu Donalda Schöna, podle nichž je realizovaná výtvarná řada třífázově reflektována. Řada je pro další pedagogickou praxi přepracována s uplatněním těchto reflexí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Vztah koně a člověka, charakterizace, výtvarná řada, výtvarná činnost, reflexivní praxe

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the topic of portraying character traits of a rider and a horse through their interaction. The aim of the thesis is to construct an art assignment with the use of didactic knowledge, to conduct it and rework it based on an analysis of its reflections. In the theoretical part, the history of the depiction of the theme of man and horse is described to achieve this goal and the principles of planning art activities are described as well. The didactic part then consists of the planning and realization of the art assignment in which the theme of human-horse interaction is transformed into didactic content. In the research part, the art assignment is reflected upon and a revised version of it is proposed.

The theoretical part of the thesis consists of an introduction to the theme of human-horse representation and describing two possible approaches to the representation of the human-horse relationship. Furthermore, the theoretical part introduces the principles of planning art activities through a didactic model, which is used in the didactic part of the thesis.

The didactic part of the thesis describes the didactic decision-making that accompanied the creation of the art assignment. The didactic part of the thesis also touches upon the characterization of the group of students who participated in the realization of the assignment and presents the structure of the assignment itself.

The research part consists of a description of the basic principles of Donald Schön's reflective model, according to which the realized art series is reflected in three stages. The series is redesigned for further pedagogical practice with the application of these reflections.

## **KEYWORDS**

The relationship of man and horse, characterisation, art assignment, visual art activity, reflective practice

## Obsah

Úvod .....	1
Teoretická část .....	2
1 Vztah člověka a koně .....	2
1.1 Historie zobrazování člověka a koně .....	2
1.2 Kůň a zdůraznění síly a moci .....	4
1.3 Kůň a zdůraznění síly a moci v umění .....	5
1.3.1 Jezdecká socha Jana Žižky z Trocnova na Vítkově .....	6
1.3.2 Jezdecký portrét Napoleona Bonaparta .....	7
1.4 Kůň a zobrazení citlivosti .....	9
1.5 Kůň a zobrazení citlivosti v umění .....	9
1.5.1 Problém koní .....	9
1.5.2 Pomník jezdecké srážky u Střezetic .....	10
2 Zakotvení tématu v RVP .....	12
2.1 RVP ZUV .....	12
2.2 RVP ZV .....	12
3 Plánování výtvarných činností .....	14
3.1 Představení didaktického modelu plánování výtvarných činností podle Heleny Kafkové .....	14
3.2 Didaktické kategorie .....	14
3.2.1 Didaktické kategorie relevantní pro učitele .....	15
3.2.2 Didaktické kategorie relevantní pro studenty .....	17
Didaktická část .....	18
4 Didaktické rozhodování .....	18
4.1 Charakteristika skupiny .....	18

4.2	Metody transformace.....	18
4.3	Výtvarná řada a návaznost jednotlivých úkolů v řadě .....	20
4.4	Kritéria hodnocení.....	20
4.5	Práce se ŠVP .....	21
4.6	Testování činností.....	21
5	Vlastní výtvarná řada.....	22
5.1	Východiska výtvarné řady.....	22
5.2	Výtvarné činnosti .....	23
5.2.1	Činnost A – Popis interakce .....	23
5.2.2	Činnost B – Vnímání harmonie.....	24
5.2.3	Činnost B.5 - Imaginace charakteru.....	25
5.2.4	Činnost C – Aranžování figur .....	26
5.2.5	Činnost D – Ilustrace průbojnosti.....	27
	Výzkumná část .....	28
6	Reflexe výtvarné řady.....	28
6.1	Reflexivní model Donalda Schöna.....	28
6.2	Reflexe realizované výtvarné řady .....	29
6.2.1	Činnost A – Popis interakce .....	29
6.2.2	Činnost B – Vnímání harmonie.....	34
6.2.3	Činnost B.5 - Imaginace charakteru.....	38
6.2.4	Činnost C – Aranžování figur .....	42
6.2.5	Činnost D – Ilustrace průbojnosti.....	46
7	Přepracovaná výtvarná řada .....	50
7.1	Východiska řady.....	50
7.2	Výtvarné činnosti .....	50

7.2.1	Činnost A – Popis interakce .....	50
7.2.2	Činnost B – Harmonie vztahu .....	55
7.2.3	Činnost B.5 - Imaginace charakteru .....	58
7.2.4	Činnost C – Aranžování figur .....	63
7.2.5	Činnost D – Ilustrace průbojnosti.....	65
	Závěr.....	68
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	70



## Úvod

Bakalářská práce se věnuje tématu jezdce a koně. Volba tématu byla především dána osobním zájmem o zobrazování koní ve spojitosti s člověkem a jeho charakterem. Kůň může být zrcadlem vnitřního stavu člověka či jeho vlastností, může je podtrhovat kontextem, do kterého je zasazen a konotacemi póz, které jsou s tímto kontextem spojené. Tato problematika je podnětným zdrojem inspirace pro vnímání vztahů mezi jednotlivými postavami na obraze a jejich vzájemnému podmiňování. Skrze vlastní zájem o tuto problematiku a zároveň výuku výtvarné výchovy se tak pokusím představit toto téma a vytvořit výtvarnou řadu, kterou poté budu reflektovat a přepracuji ji.

V teoretické části bude představeno téma jezdce a koně a jeho zatížení různými historickými kontexty spojenými s domestikací koně. Konkrétní příklady výtvarných děl budou poté analyzovány z hlediska komponování obrazu a jeho implikací. Oborový kontext bude zakotven do Rámcového vzdělávacího programu. Dále se práce bude dotýkat základních didaktických principů, které v ní poté budou uplatněny v didaktické části. Bude popsán použitý didaktický model plánování výtvarných činností a vysvětleny didaktické kategorie, které umožní vytvoření vlastní výtvarné řady, pro kterou bude východiskem zobrazení interakce člověka a koně.

V didaktické části bude popsáno didaktické rozhodování provázející tvorbu řady, bude vysvětleno transformování didaktického obsahu do výukových kontextů, návaznost činností v řadě a specifikována bude také skupina žáků, kteří se realizace řady budou účastnit. Nakonec bude představena vlastní výtvarná řada s jejími východisky i popsanými činnostmi.

Ve výzkumné části bude realizovaná řada reflektována a přepracována s novými poznatky o praktické podobě výuky výtvarné výchovy a reflektovanými didaktickými koncepty s cílem zlepšit vlastní pedagogickou praxi a porozumění výuce výtvarné výchovy.

## **Teoretická část**

### **1 Vztah člověka a koně**

Tato kapitola teoreticky nastiňuje zobrazování člověka a koně. Předkládá historii zobrazování člověka a koně a popisuje také dvě kategorie vztahu člověka a koně podle toho, jestli je kůň člověkem podmaňován, nebo jestli je jejich vztah spíše vyvážený. Dále analyzuje příklady děl, která se k těmto kategoriím vztahují.

#### **1.1 Historie zobrazování člověka a koně**

Kůň a člověk bylo v umění vždy aktuální téma, vyskytuje již od počátku vývoje zobrazivého umění. Na sumerských, egyptských a asyrských reliéfech se objevují lidé používající koně k vedení válek či lovu. (Vlček, 2009) Válečné účely byl jednoznačně důvod, proč byl kůň nepostradatelným společníkem lidí. Germáni, jak popisuje Juchelka (2017), v pravěku také chovali koně v úctě pro jejich blízkost k bohům. Chápali koně jako „*přátele či společníky bohů*“ (Juchelka, 2017) a také bájných hrdinů, valkyr, či králů.

Tak tomu bylo i v antice, kdy byli koně také považováni za společníky hrdinů či bohů, což je ilustrováno například dvojicí Pegas a Perseus či Héliem a jeho slunečním spřežením. Zajímavým námětem v antickém umění nicméně byli Kentauři, kteří byli spojením člověka a koně, a přesto je Řekové považovali za stvoření symbolizující hrubost a díla ve kterých je nad kentaury vítězeno, jako například štít Diova chrámu v Olympii, považovali za „*symbol vítězství civilizace nad barbarstvím*.“ (Vlček, 2009, s. 151) Tato rozdílnost je zajímavá především v tom, že v některých případech je syntéza koně a člověka elevací vlastností obou, jak uvádí Lukavec (2015) na příkladu pasáže z knihy Jan Cimbura od spisovatele Jindřicha Šimona Baara, a v jiných, jako například v případě kentaurů, animalita zvířete nad lidskostí vítězí. Dále v antice byla na vítězných sloupech zobrazována tažení římských císařů a je z ní také nejstarší a jediný dochovaný jezdecký pomník, který zobrazuje Marca Aurelia. Vlček (tamtéž), také zmiňuje, že „*starověké římské umění se tak nemalou měrou zasloužilo o to, že se kůň stal atributem vyššího společenského postavení*.“ Tradice zobrazování vysoce postavených vůdců na koních přetrvává po dlouhé generace a je pevně zakotvena v lidském vnímání moci.

Kůň byl kromě spojení s vysokým statusem jezdce vnímán také jako průvodce svého majitele na onen svět (Juchelka, 2017; Vlček, 2009) a byl zobrazován na hrobech. V křesťanském chápání ve středověku byl spojován jak s ctností a neposkvrněností, jako například námět druhého příchodu Ježíše jedoucího na bílém koni či svatého Jiří bojujícího s drakem, ale i s negativními vlastnostmi, jako například chlípností.

V renesanci se malíři a sochaři znovu inspirovali antickými způsoby zobrazování, Vlček (2009) zmiňuje například jezdecké pomníky vytvořené Donatellem a Andrea del Verrocchitem s jasným vlivem antického pomníku Marca Aurelia. S námětem jezdce a koně pracovalo mnoho malířů, k inovativnímu přístupu k jeho zobrazování přispěl například Paolo Uccello, aplikující perspektivní zákonitosti na třech obrazech zobrazujících bitvu u San Romana.

Vlček (2009) uvádí, že v baroku se malovalo mnoho jezdeckých portrétů a podotýká, že velký vliv na tento rozkvět musel mít i Tizianův *Karel V. u Mühlberka* (1548), jezdecký portrét, na kterém byl král Karel V. zobrazen archetypálně jako vítězný křesťanský rytíř. Karla V. maloval, přestože již po králově smrti, i Anthonis van Dyck, který vytvořil sérii portrétů Karla I., na nichž panovník buď na koni sedí, či před ním stojí. Největší důležitost v oblasti barokní jezdecké malby nicméně Vlček (2009) přisuzuje Diegu Velásquezovi, který maloval významné příslušníky španělské aristokracie, a kterým symbolicky skrze jejich pevnou pozici v sedle vkládal vlastnosti dobrých vládců.

Malíři z 17. a 18. století se věnovali především zachycení dynamického pohybu koně, ať už skrze bitevní výjevy či malby zobrazující volnočasové aktivity. Významní autoři, kteří se v tomto směru o malbu zajímali, byli Philips Wouwerman a Dirk Maes. Jejich díla jsou velmi živě koncipovaná s koňmi i lidmi v různých pozicích zasazených do impozantně působící krajiny.

Dalším z významných malířů, kteří námět jezdce a koně zpracovali, byl Jacques-Louis David, který namaloval francouzského císaře Napoleona Bonaparta při přechodu Alp. Vlček (2009) dále zmiňuje dva zásadní malíře romantismu, Eugéna Delacroix a Théodora Géricaulta. Oba tito malíři se významně podíleli na prohloubení zpracování námětu zobrazení koně a jezdce. Delacroix tvořil na obrazech s orientálním prostředím výjevy ohánějících se koní s dynamickou linií těla i koní klidně stojících, kteří se například

nechávací sedlat. Géricault také maloval dynamické výjevy, jeho nejslavnějším dílem s námětem jezdce a koně je *Důstojník gardových myslivců dává povel k útoku* z roku 1812.

Intenzivně se motivem koně zabýval i Henri de Toulouse-Lautrec, který potkávání koně a člověka zasazoval do prostředí cirkusu a dostihů. Koně na jeho obrazech *Žokej* (1899) a *Účinkující kůň* (1899), i přes podobnou kompozici obou obrazů, získávají každý jinou míru harmonie vztahu s člověkem díky tomu, kde je postava člověka umístěna na obraze.

V českých zemích se tématu věnoval například Jan Preisler v *sérii Černých jezer* (1903-1905), ve kterých člověk a kůň mají symbolickou hodnotu. (Clegg, 2003) Vlček (2009, s. 158) také vybírá české představitele umělců pracujících s koněm a jezdcem, jmenovitě Mikoláše Alše, u kterého lze koně „*nalézt na bezpočtu jeho obrazů a kreseb inspirovaných českými dějinami nebo prostředím hulánů, dragounů a husarů.*“ Dále je také důležité uvést dva sochaře, kteří vytvořili jezdecké sochy svatého Václava a Jana Žižky. Těmi jsou Josef Václav Myslbek a jeho žák Bohumil Kafka.

V současné době intenzivně řeší zobrazení jezdce a koně sochař Petr Novák, který mimo jiné vytvořil jezdecký pomník Tomáše Garrigua Masaryka. Další sochař, laureát ceny Jindřicha Chalupického, Michal Gabriel, se námětu věnuje ve své sérii bronzových a ocelových jezdců a Buddhů jakoby s koněm spojených v jedno. Umělec také navrhl jezdecký pomník Karla IV., který tradici jezdeckých soch propojuje s novými technologiemi. (Gabriel, 2022) Na Benátském bienále vystavila v roce 2017 svou instalaci zobrazující dívku a koně sochařka Claudia Fontes. Jiným způsobem řeší propojení koně a člověka umělec Uffe Isolotto, který vytvořil instalaci *Kráčeli jsme po zemi* (2022) vystavenou na Benátském bienále v dánském pavilonu. Isolotto si zvolil použít pro své dílo motiv kentaurů, nicméně na rozdíl od antiky je nevnímá jako chlípné tvory. Skrze hyperrealistické sochy zobrazující vnitřní zápasy a zoufalství předkládá otázky ohledně reality která nás obklopuje, a jak se s ní lidstvo potýká. (Katsikopoulou, 2022)

## **1.2 Kůň a zdůraznění síly a moci**

Jedním ze vztahů člověka a koně je ten, ve kterém kůň slouží jako podtržení člověkovy síly, moci, majestátu či ambice. Tento vztah vychází jednak z toho, že kůň byl domestikován, aby sloužil člověku jako elevace míry jeho schopností, především síly a rychlosti. Proto

využívali lidé koně například k tažení pluhů a kočárů, transportaci zboží či práci v dolech. (Edwards a Graham, 2011) Každodenní práce nicméně nebyla jediným využitím koňské síly, kůň byl také zásadním nástrojem ve válkách. Žánr jezdeckých soch a portrétů je v tomto ohledu zatížen různými konotacemi spojenými se získáváním síly skrze ovládnutí koně, a tak implikovanými vůdčími schopnostmi. Kromě doslovného chápání koně jako transportního prostředku člověka je totiž důležité vzít v potaz to, že kůň má vlastní vůli, kterou si musí člověk k tomu, aby mohl koně dobře ovládat, podmanit. Cuneo (2011) k chápání podmanění koně jako implikace síly dodává, že v některých pramenech je úspěšné trénování koně považováno za složitější než získání doktorského titulu na univerzitě z důvodu nutnosti správného propojení rozsáhlých teoretických znalostí s fyzickou zdatností, což vyžaduje vysokou míru kontroly nad vlastním tělem a vůlí.

K implikaci potenciálu vůdčí osobnosti spojené s podmaněním či zkracením koně se váže i příběh prvního setkání Alexandra Velikého s Bucephalem, jeho budoucím koněm. Řecký historik a filozof Plútarchos příběh v biografii Alexandra Velikého zmiňuje. Příběh vypráví, že mladý Alexandr zdánlivě netvárné a divoké zvíře zdatně zkrátí a k úžasu všech zkušenějších mužů, kteří přihlíží, na koni s lehkostí jezdí. Alexandrův otec poté komentuje: „Ó, můj synu, vyhledej pro sebe království sobě rovné a tě hodné, neboť Makedonie ti je příliš malá.“<sup>1</sup> (Plútarchos, Allen, 1918, s. 86, překlad vlastní) Takový popis celé události, jakkoliv zabarvený, napomáhá k pochopení toho, jak byl akt zkracení koně chápán jako ukázka síly, ne však pouze fyzické, ale též mentální a vůdčí. V určitém pohledu se v tomto principu také uplatňuje romantický pohled na podmanění nezkrotné a nebezpečné přírody.

### 1.3 Kůň a zdůraznění síly a moci v umění

Příkladem vizuálního umění, které se zabývá zobrazením člověka a koně v kontextu síly, moci a ambice jsou nejpočetněji různé jezdecké sochy a jezdecké portréty lidí, především mužů, podmaňujících si koně a tím si propůjčující jejich vlastnosti. V této části kapitoly jsou představeny a popsány dva rozdílné příklady jejich zpracování.

---

<sup>1</sup> „O my son, look thee out a kingdom equal to and worthy of thyself, for Macedonia is too little for thee.“ (Plútarchos, Allen, 1918, s. 86)

### 1.3.1 Jezdecká socha Jana Žižky z Trocnova na Vítkově

Návrh jezdecké sochy Jana Žižky byl vytvořen Bohumilem Kafkou a do bronzu byl ve 40. letech 20. století realizován Václavem Maškem, Následně byla socha umístěna na pražský Vítkov. Plastika byla v době jejího zhotovení „s výškou 9 m třetí největší bronzovou jezdeckou sochou v Evropě.“ (Houska, Kreislová, Děd a Novák, 2012, s. 76)

Předlohou pro Žižkova koně byl norický kůň, plemeno s pevnou konstrukcí i osvalením. Toto chladnokrevné tažné plemeno se nejvíce podobá koním používaným ve středověku. (Umění, 1933) Zásadní pro Kafku byl i výběr samotného jedince, vybral si hřebce tak, „*aby i v koni byla projevena prudká síla.*“ (Umění, 1933, s. 234) Jana Žižku pak Kafka zobrazil rozkročmo na koni, téměř stojícího, s levou rukou volně držící otěže. Ohledně postavy Žižky je zmíněno, že Kafka „*postavu samu pojal zheroizovanou, aby Žižka, sestoupil-li by s koně, byl vysoký asi 185 cm., robustní, svalnatý, širokých ramen.*“ (Umění, 1933, s. 234-235) Hlavu mají kůň i Žižka skloněnou, kůň patrně, aby byla postava Žižky pozorovateli pod sochou lépe viditelná, Žižka pak proto, že „*hledí dolů, kde je boj, jež vede.*“ (Umění, 1933, s. 235) Dvojice se ovšem rozchází v tom, na kterou stranu sklání pohled, což zepředu sochy jemně změkčuje její kolmo k zemi orientovanou osu.

Žižkova mysl je „*soustředěná k vítězství,*“ (tamtéž) což je podtrženo tím, že drží v lehce zdvižené pravici palcát. Na finální soše je ruka oproti původnímu návrhu s osou těla ve větším úhlu, tedy je náznak jejího pohybu umocněn, na rozdíl od nohou koně, které se od původního náčrtu liší tím, že jejich pohyb je minimalizován. Na soše je kůň pevně postaven na všech čtyřech nohách, ale původní Kafkův náčrt ho zobrazoval s přední nohou živě hrabající. (tamtéž) Na obou verzích sochy nicméně zůstává zobrazené, že „*kůň svou živostí nadzvedá ocas.*“ (tamtéž) Celkově socha navozuje svou mohutností, velikostí a minimálním pohybem imponantní dojem.



Obrázek 1 - Jezdecký pomník Jana Žižky z Trocnova na Vítkově.

### 1.3.2 Jezdecký portrét Napoleona Bonaparta

První verze jezdeckého portrétu Napoleona Bonaparta byla namalována mezi lety 1800 a 1801. Vyhotovil ji dvorní malíř Bonaparta, Jacques-Louis David. Bonaparte si objednal u Davida portrét, na němž chtěl být vyobrazen „klidný, na ohnivém hřebci.“<sup>2</sup> (Zaczek, 2023, překlad vlastní) Tohoto požadavku docílil David mimo jiné kontrastováním vzepjatého, vyděšeného koně a dynamického pohybu jeho hřívy, ocasu a Bonapartova pláště s rozhodným gestem a jistým sedem a výrazem císaře.

Silný vítr na obraze stáčí všechny za normálních okolností volně splývající části dvojice dopředu, směrem k vrcholům hor. Směr pláště, hřívy a ocasu jsou v kontrastu s pohybem koně, který se vzpíná dozadu. Tím, že Bonaparte i přes zdánlivou neovladatelnost koně není vyobrazen s nevyváženým středem těla, značí jeho úspěšné zvládnutí situace. Bonaparte naopak sedí klidně v sedle a dává gestem zdvižené ruky svým vojákům na znamení směr postupu. Tato kompoziční rozhodnutí, tedy podtržení dynamismu spolu se zasazením scény do úbočí strmých skal, dávají obrazu pocit velkoleposti. (Zaczek, 2023)

Jones (2022) shrnuje, že obraz je především zobrazením sebejistoty. K sebejistotě jezdce na koni se vyjadřuje i Vlček (2009), který o ní mluví ve spojitosti se španělským

---

<sup>2</sup> „calm, mounted on a fiery steed.“ (Zaczek, 2023)

malířem aristokracie Diegem Velázquezem a jeho portrétem krále Filipa IV. z roku 1634-1635. Uvádí, že „pevné držení těla jezdce a zdánlivá lehkost s jakou vede zvíře, jež provádí obtížné figury tzv. „španelské jezdecké školy“, měly demonstrovat suverenitu panovníka i jeho schopnost ovládat a řídit chod rozsáhlého impéria.“ (Vlček, 2009, s.148) I přes to, že Bonaparte neprovádí jezdecké figury a kontext obrazu je jiný, pozice koně přinejmenším připomíná *levádu*, tedy obtížnou jezdeckou figuru, při které je kůň lehce zdvižen na zadních nohách. Davidova volba pozice koně tak mohla být ovlivněna touto znalostí.

Obraz nabyl velkého úspěchu a David vyhotovil celkem pět verzí, které se lišily především detaily, jako jsou barva koně či pláště. (Jones, 2022) Barva koně může mít symbolickou hodnotu a může také podtrhovat či určovat význam obrazu. Například bílá barva může v různých kulturách znamenat vlastnosti, jako jsou neposkvrněnost, čistota, pýcha či panovnický triumf. (Lukavec, 2015) Zkoumání symboliky barvy koní nicméně není obsahem této bakalářské práce, a proto je v tomto případě považována za detail.



Obrázek 2 - Napoleon překračuje Alpy.



## 1.4 Kůň a zobrazení citlivosti

Pro zobrazování koně a člověka v souvislosti s empatií a souzněním je důležitá jiná role v životě člověka, kterou kůň zastupuje. Edwards a Graham (2011) zmiňují, že člověk se koni odcizil, především díky vymizení koně z běžného života ve 30. letech 20. století. Podotýkají také ale, že kůň nadále zůstává něčím, co člověk vnímá jako ne zcela exotický výjev. Lukavec (2015) vysvětluje, že přinejmenším v literatuře se význam koně odklání od společníka válečníků, králů a jiných postav pro něž je kůň symbolem majestátu, moci a síly, a přináší spíše pohled na koně jako kamaráda či utěšitele. Jiná role je skrze tento kontext chápána také jako ustoupení od vnímání koně jako podmaněného elementu a vsazení interakce s ním na osobní rovinu. Větší blízkost koně a člověka by bylo možné vnímat ve faktu, že v minulosti byli koně chápáni jako jednotlivci a byla jim, spolu s loveckými psy, jako jedinému z domestikovaných druhů, kteří nesloužili jako mazlíčci, dávana jména. (Edwards a Graham, 2011) Je nicméně nutné podotknout, že, jak také zmiňují Edwards a Graham (2011), hodnota koní byla především spojena s vysokým statusem, který symbolizovali, a dobré pečování o ně bylo podmíněno právě jejich touto jejich hodnotou. V dnešní době je podstatnější úloha koní právě jako mazlíčků a společníků, přičemž v tomto ohledu je většinou péče a zájem o ně prestiží nezatížen.

## 1.5 Kůň a zobrazení citlivosti v umění

V této části kapitoly jsou představena dvě díla, která odmítají tradiční zobrazení koně a člověka v podřízeném vztahu a místo toho předkládají náhled na jejich interakci z jiných úhlů pohledu. Blízkost koně a člověka spolu s jemností doteků zdůrazňují citlivý a osobní vztah dvojice.

### 1.5.1 Problém koní

*Problém koní*, v anglickém originálu *The Horse problem*, je instalace od umělkyně Claudie Fontes, která byla vybrána pro vytvoření díla do argentinského pavilonu na Benátské bienále v roce 2017. Její instalace se sestává z dívky v životní velikosti, která si zakrývá jednou rukou oči a druhou se dotýká nosu koně v nadživotní velikosti, který se na zadních nohách vzpíná a svým dynamicky ohnutým tělem tvoří půlkruhovou linii. Kůň působí, jako by jeho pohyb byl zastavený ve vzduchu. Instalace je doplněna druhou částí sestavenou z kamenů zavěšených ze stropu, které svým stínem vytváří tvar těla tříšticího se koně.

Kontrast mohutného vyděšeného zvířete a zranitelně působící dívky popisuje Horst (2017) jako téměř mýtickou scénu zobrazující zastavování zkázy pomocí laskavosti. Fontes se při tvorbě této instalace inspirovala obrazem *Návrat indiánského nájezdu* (1892), který měl v zahraničí zobrazovat Argentinu jako nevyspělý národ. Fontes (2017) v souvislosti s tím vysvětluje, že si vybrala dvě pasivní postavy z původního obrazu, koně a unášenou ženu, a ti se v jejím díle stali hlavními aktéry. Skrze vyloučení rasismu a patriarchy, píše Fontes (2017), dává *Problém koní* možnost vytvoření alternativního narativu dějin, a tak změny příběhu lidstva jako celku.



Obrázek 3 - *Problém koní*.

### 1.5.2 Pomník jezdecké srážky u Střezetic

Sochař Petr Novák z Jaroměře, který se velmi intenzivně věnuje námětu jezdce a koně ve své tvorbě, vytvořil dílo *Pomník jezdecké srážky u Střezetic* v roce 2016, na 150. výročí této bitvy. Novák (In Ram a Tů, 2016) vysvětluje, že „jako námět jsem zvolil raněného koně, jehož se voják pokouší postavit na nohy, aby ho odvedl z bojiště. Je to trochu nerozhodné proto, aby v tom byla ještě nějaká jiskřička naděje.“ Sousední v nadživotní velikosti zobrazuje důstojníka, který se ohýbá ke zraněnému koni, což je pro sochu připomínající bitvu realizace netradiční. Dílo ovšem není oslavou bitevních vítězství, ale má uctít památku padlých vojáků a jejich koní a zároveň podtrhnout závislost jednoho na druhém. V tomto ohledu není kůň

pouze zobrazen jako zprostředkovatel moci a síly, ale také jako jedinec, který má přinejmenším stejně důležitý význam, jako jeho jezdec. Jak shrnuje Novák (2016), ve Střezeticích se *“uskutečnila jezdecká bitva, v níž padlo, kromě vojáků, i velké množství koní, jimž je tento pomník věnován.”*



Obrázek 4 - Pomník jezdecké srážky u Střezetic.

## 2 Zakotvení tématu v RVP

Pro uchopení výukového kontextu, jak jej popisuje Kafková (2019), je nutné zakotvení látky, na kterou se učitel zaměřuje, v Rámcovém vzdělávacím programu jako oficiálním kurikulu. RVP jsou kurikula na státní úrovni a každá škola si na základě nich zpracovává vlastní Školní vzdělávací program, který je na školní úrovni, a tím svou výuku řídí. Pro potřeby této práce jsou zohledněny RVP ZV (2023) a RVP ZUV (2010), zejména z toho důvodu, že výzkum bude veden ve skupině žáků, kteří se účastní ateliérové výuky při základní umělecké škole, a proto by tento parametr měl být při plánování výtvarné řady zohledněn.

### 2.1 RVP ZUV

RVP pro základní umělecké vzdělávání rozřazuje obor výtvarná výchova do dvou částí, Výtvarná tvorba a Recepce a reflexe výtvarného umění. (MŠMT, 2010) Nabízí se tedy v první z kategorií připsat důležitost zejména činnosti imaginace a tvorby a k druhé vnímání a komunikaci, nicméně všechny činnosti, stejně tak jako obě kategorie, jsou spolu provázány a podmiňují se navzájem. Pro učitele může toto rozlišení být dobrou zpětnou vazbou, aby si uvědomil, jestli nezanedbává některou z kategorií. V první z částí je formulován očekávaný výstup „*vnímá smyslové podněty a vědomě je převádí do vizuální formy prostřednictvím výtvarného jazyka, inspiruje se fantazií nebo realitou, komponuje tvarové, barevné a prostorové vztahy, proměňuje běžné v nezvyklé.*“ (MŠMT, 2010, s. 38) Tento výstup ponechává prostor exploraci interakcí člověka a jezdce a nespočtu variací, které tyto interakce mohou mít. V druhé části je potom definován výstup „*na základě individuálních zkušeností a diskusí si utváří vlastní výtvarný názor,*“ (tamtéž) což je nejen zásadním bodem opory pro výtvarnou řadu této bakalářské práce, ale také pro jakoukoliv výtvarnou edukaci.

### 2.2 RVP ZV

V RVP ZV v sekci Člověk a jeho svět v charakteristice vzdělávací oblasti tematického okruhu Rozmanitost přírody se píše, že žáci mají být „*vedeni k tomu, aby si uvědomili, že Země a život na ní tvoří jeden nedílný celek, ve kterém jsou všechny hlavní děje ve vzájemném souladu a rovnováze, kterou může člověk snadno narušit.*“ (MŠMT, 2023, s. 46) To je jednou z nedílných součástí vztahu jezdce a koně, která je, jak popisuje Lukavec (2015), dobře

viditelná v napětí mezi podřízeností a svobodou zvířete. Dále je v této vzdělávací oblasti a v oblasti Člověk a příroda uvedeno, že se žáci učí o vlivech lidské činnosti na přírodu a tím pádem jejích proměnách. Implicitně chápána může tato část být ve smyslu vlivů lidského jednání na zvířecí chování, což je beze sporu také nepostradatelná součást vztahu jezdce a koně. V učivu této oblasti je také zmíněno, že se studenti mají seznámit s „*projevy chování živočichů*“, (MŠMT, 2023, s. 74) a to je pro ně dalším nástrojem analýzy při plnění předložené výtvarné řady.

V očekávaných výstupech tematického okruhu Rozmanitost přírody oblasti Člověk a jeho svět je popsáno, že žák *objevuje „princip rovnováhy přírody a nachází souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka.“* (MŠMT, 2023, s. 50) S tématem jezdce a koně lze tento výstup jednoduše propojit, pokud je do chápání přírody jako celku vztažen i člověk, který rovnováhu má schopnost ovlivnit. Dalším bodem očekávaných výstupů je, že žák *„zdůvodní podstatné vzájemné vztahy mezi organismy.“* (tamtéž) Tento princip je explicitně zakomponován v tématu vlastní výtvarné řady *Interakce člověka a koně*. V oblasti Člověk a příroda se jako výstup uvádí *„zhodnotí význam živočichů v přírodě i pro člověka,“* (MŠMT, 2023, s. 73) což je pro analyzování vztahu postup obdobně důležitý.

### **3 Plánování výtvarných činností**

Tato kapitola představuje didaktický model podle Heleny Kafkové a rozděluje jeho didaktické kategorie na ty, které jsou především relevantní pro učitele a na ty, které jsou relevantní více pro žáky. Toto rozdělení není přesně definováno, nicméně vychází z faktu, že plánovací strategie učitele nemusí vždy být součástí informací, které žáci od učitele dostávají.

#### **3.1 Představení didaktického modelu plánování výtvarných činností podle Heleny Kafkové**

Didaktický model podle Heleny Kafkové pro plánování výtvarných činností je postaven na základech modelu, který byl dříve navržen jako součást výzkumného projektu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Jak Helena Kafková ve své publikaci Plánování výtvarných činností popisuje, „V jeho rámci vzniklo pojetí „funkčního slovníku,“ jehož autorkou je dnes už klasická didaktička Helena Hazuková, která osvojení odborné oborové terminologie předkládá jako nezbytný předpoklad pro úspěšné plánování a vedení výtvarných činností.“ (Kafková, 2019) Jako velký vliv na toto pojetí výtvarné didaktiky uvádí Kafková (2019) výtvarnou pedagogiku 20. a 30. let minulého století, kterou nazývá modernistickou, a která je v mnohém ovlivněna výtvarnou školou Bauhaus, především v přístupu k učivu výtvarné výchovy jako osvojování si jakéhosi jazyka.

Cílem tohoto didaktického modelu je zprostředkovat organizovanou formu analýzy plánování výtvarných činností pomocí použití odborné terminologie a také s důrazem na obhajitelnost analýzy, a tedy snahy předejít sloučení didaktických kategorií bez pedagogického účinku. (Kafková, 2019) Didaktických kategorií tak jak je popisuje Kafková (2019) je dvanáct, a pro jejich správný účinek je zásadní, aby se jejich naplnění nepřekrývala.

#### **3.2 Didaktické kategorie**

Kafková (2019) pozměňuje didaktické kategorie klasického modelu a podotýká, že ne se všemi z předložených didaktických kategorií je nutné seznamovat studenty. Například výtvarný kontext oborový je relevantní především pro učitele, neboť z něj vychází celá plánovaná činnost. Naopak kritéria hodnocení jsou pro studenty nepostradatelnou informací při uchopení a realizaci činnosti. V dalším popisu činností jsou tedy kategorie rozdělené

na ty které jsou spíše relevantní pro učitele, a na ty které jsou především relevantní pro studenty.

### **3.2.1 Didaktické kategorie relevantní pro učitele**

#### **Výtvarný kontext oborový**

První z didaktických kategorií relevantních pro učitele je výtvarný kontext oborový, který do sebe zahrnuje výtvarné souvislosti a učitelovo hlubší porozumění této souvislosti. Důraz je především kladen na slovo výtvarný. Tento kontext je limitován na výtvarné umění, nelze do něj tedy vložit souvislosti z jiného vědního oboru. Není také vhodné rozumět výtvarnému kontextu jako jednomu konkrétnímu dílu, neboť i to je podmíněno hlubší znalostí výtvarného obsahu, což se poté projevuje v interpretaci díla i přes něj plánovaných činností. (Kafková, 2019)

#### **Výukový kontext**

Výukovým kontextem se rozumí zařazení výtvarných činností do širšího výukového celku, zejména tuto kategorii učitel používá k vizualizaci toho, proč a jak je daná výuková jednotka do celku zakomponována. Výukový kontext je tvarován podle a zasazen do oficiálního kurikula. (Kafková, 2019)

#### **Téma a námět**

Dle Hazukové (Hazuková in Kafková, 2019) má téma v plánování činností motivační roli pro řešitele úkolu. Poskytuje také zázemí pro imaginační procesy. Kafková (2019) také podotýká, že ne vždy se studentům zdá téma či námět tak zajímavý jako učitel, a proto by měl být dáván důraz na to, aby téma bylo studentům vybráno tak, aby pro ně ideálně bylo co nejvíce relevantní a zajímavé. Téma je také narozdíl od výtvarného kontextu oborového část plánování výtvarných činností, která může mít interdisciplinární přesah. (Kafková, 2019)

#### **Výtvarný jazyk a výtvarná média**

Výtvarná škola Bauhaus a modernistické pojetí výtvarné výchovy vnímají výtvarný jazyk jako základní kámen práce s výtvarnou výchovou a její didaktikou. Součástí výtvarného jazyka jsou jeho prvky. RVP ZV (2023) uvádí ve vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru výtvarná výchova práci s nimi pro první i druhý stupeň a v sekci rozvíjení smyslové citlivosti pro učivo druhého stupně je popisuje takto: „*prvky vizuálně*

obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostí a barevné kvality, textury; vztahy a uspořádání prvků v ploše, objemu, prostoru a v časovém průběhu (podobnost, kontrast, rytmus, dynamické proměny, struktura), ve statickém i dynamickém vizuálně obrazném vyjádření.“ (RVP ZV, 2023, s. 88) Prvky výtvarného jazyka nejsou vázány na konkrétní výtvarná média či technické postupy, jako jsou kresba či malba. (Kafková, 2019)

### **Výtvarná otázka**

Výtvarnou otázkou je, ať už skrze oznamovací či tázací větu, myšleno objasnění a formulace toho, jaký problém oborový kontext řeší. Je proto nutné, aby učitel k plánování přistoupil ne pouze na základě faktických znalostí, ale také vlastní interpretace děl. Kafková (2019) dále uvádí, že ke shrnutí základních bodů toho, co daný oborový kontext řeší, je možno použít následující tři body: postup, jev a účinek. Postupem se rozumí postup tvorby, které dílo rozvíjí, tedy například symbolizuje či parafrázuje. Jev se vztahuje k tomu, „*jaké existenciální/společenské/kompoziční, či jiné danosti jsou v díle ukazovány*“ (Kafková, 2019) a účinkem se míní jaký psychologický efekt dílo vyvolává či jaké myšlenky navozuje. (tamtéž)

### **Výtvarná řada**

Spojení didaktických kategorií v dlouhodobějším kontextu výuky vyústí ve výtvarnou řadu, která rozvíjí schopnosti studentů v rámci několika výtvarných činností, též jednotek výtvarné výchovy. (Hazuková in Kafková, 2019)

### **Výtvarné činnosti a slovesa s nimi spojená**

Mezi čtyři navzájem se provazující a na sebe navazující výtvarné činnosti podle Kafkové (2019) patří vnímání, imaginace, komunikace a tvorba. Ke každé z výtvarných činností Hazuková (In Kafková, 2019) přikládá výčet možných sloves, která se s danou výtvarnou činností pojí. Například pro činnost imaginativní je vhodné použití sloves „*představit (představovat) si, (roz)luštit (význam), (do)myslet, vymyslet (vymýšlet), objevit (objevovat) atd.*“ (Hazuková in Kafková, 2019) Skrze tyto slovesa a k nim vypracovanou výtvarnou otázku, nikoliv jen připojené podstatné jméno, utváříme pro studenty výtvarný úkol. (Kafková, 2019) Výtvarné činnosti jsou pro učitele také dobrou zpětnou vazbou, protože si může prostřednictvím nich ověřit, zda koncipuje svou výuku se snahou zdokonalit



studenty ve všech aspektech výtvarné výchovy, či zda se zaměřuje, byť nevědomky, jen na některé z nich. (Kafková, 2019)

### **3.2.2 Didaktické kategorie relevantní pro studenty**

Tato část kapitoly o didaktickém modelu podle Heleny Kafkové popisuje didaktické kategorie, se kterými se student vždy přímo setkává a které jsou pro něj nejzásadnější. Jsou to výtvarný úkol a kritéria hodnocení. Tyto kategorie by proto měly být žákům srozumitelně formulovány.

#### **Výtvarný úkol**

Termín výtvarný úkol (či výtvarná úloha) podtrhuje nutnost jasného zadání a kritérií hodnocení, protože je chápán jako analogický pojem k úlohám ostatních disciplín a snaží se tak předejít rozšířené představě o výtvarné výchově jako předmětu, ve kterém má být práce žáka vždy akceptována díky nároku na plnou svobodu v rámci plnění zadání. (Kafková, 2019) Výtvarný úkol by měl být tvořen s pomocí sloves spojenými s výtvarnými činnostmi, tak jak je popisuje Hazuková (Hazuková in Kafková, 2019), a výtvarnou otázkou. Je stěžejní, aby se při plánování výtvarného úkolu nepracovalo pouze s jedním z obou východisek. Pokud je formulace skrze slovesa vytvořena nevhodně, předkládá studentům pouze výtvarnou činnost a nestává se výtvarným úkolem. (Kafková, 2019)

#### **Kritéria hodnocení**

Kritéria hodnocení jsou pro studenty zpětná vazba, ne nutně ve smyslu klasifikačním, ale spíše v různých možnostech řešení úkolu. Kafková (2019) doporučuje provázat kritéria hodnocení jak s kategorií oborového kontextu, tak výukového kontextu, tedy vzít v potaz souvislosti širšího uměleckého i výukového celku. Formulace kritérií hodnocení většinou nabývá formy tázací věty a rozevírá v co největším poli možnosti řešení daného úkolu. Otázka by však neměla být binární ve smyslu splnění či nesplnění, naopak by měla ponechat místo pro vyhodnocení i těch řešení úkolu, které učitele při jeho přípravě nenapadly. (Kafková, 2019)

## **Didaktická část**

V didaktické části práce je popsána skupina žáků, kteří se účastnili realizace výtvarné řady, dále didaktické rozhodování, které provázelo tvorbu řady, a nakonec řada samotná.

### **4 Didaktické rozhodování**

V této kapitole je popsána charakteristika skupiny žáků, kteří se účastnili realizace řady. Dále je v ní také popsáno didaktické rozhodování, které řídilo a provázelo tvorbu vlastní výtvarné řady. Popsány jsou základní informace ohledně metody práce s didaktickou transformací podle devíti múz, tvorba hodnocení, návaznost úkolů ve výtvarné řadě a testování činností.

#### **4.1 Charakteristika skupiny**

Skupina žáků, se kterými byla výtvarná řada realizována se sestávala z pěti studentů prvního stupně základní umělecké školy. Většina z nich navštěvovala čtvrtý ročník mimoškolní ateliérové výuky při Základní umělecké škole v Praze. Třída, kterou žáci navštěvují, není zaměřena pouze na výtvarně nadané žáky, ale prolínají se v ní různé úrovně schopností žáků. Krom umělecké zdatnosti se liší také věkem, skupinu navštěvují žáci cirká od šesti do dvanácti let.

Výuka ve skupině probíhá v souladu s oficiálním kurikulem základní školy, přičemž jedním z cílů, na které je v této ateliérové výuce kladen důraz, je získání vnitřní motivace k vlastní tvorbě. Skupina žáků je vedena k samostatné tvůrčí činnosti, každou hodinu dostanou zadané téma, které následně zpracovávají buď volným, či zadaným médiem. Galerijní edukace v této skupině probíhá pouze skrze práci s katalogy galerií či odbornou literaturou. Žáci také nejsou zvyklí pracovat v explicitně strukturovaných a zadávaných výtvarných úkolech, proto pro ně struktura výuky ve výtvarné řadě byla novou zkušeností

#### **4.2 Metody transformace**

První ze zmíněných konceptů je didaktická transformace, tedy proces přetváření oborových kontextů do vzdělávacích obsahů. Metoda transformace, která je v bakalářské práci použita, byla vyvinutá Helenou Kafkovou a popsána v dokumentu zatím nepublikovaném, který byl posluchačům didaktických přednášek poskytnut ke studijním

účelům. Ten popisuje základní stavební kameny modelu transformace, kterými jsou etymologický výklad jmen devíti múz, které popisuje Hésiodos, a jejich vyobrazení. Těmito múzami jsou Kleió, Euterpé, Thaleia, Melpomené, Terpsichoré, Erató, Urania, Kalliopé a Polymnia. Kafková dále rozvíjí významy a implikace múzických principů, které poté aplikuje na interpretaci vizuálního umění, která je zásadní pro tvorbu výtvarných činností. Práce s múzickými principy je důležitou součástí uchopení poselství děl a napomáhá k lepšímu pochopení propojení oborového kontextu s výtvarným úkolem. To se děje skrze výtvarnou otázku, ve které se múzy explicitně uplatní. Múzy v umění nemusí existovat a být na obrazech či mezi nimi hledány samostatně, častý je jejich výskyt v tzv. *tanci*, kdy se jejich významy propojují a provazují, múzy se tzv. *proplétají*.

V této práci budou použity dvě z výčtu múzických jmen, Kalliopé a Polymnia. Kafková popisuje Kalliopé jako múzu s krásným hlasem. V jejím jméně je složka promlouvání a krásna. V kompetenci této múzy je „*umění krásného vyprávění, promluvy krásným hlasem, jakým je přednes eposu.*“ (Hine in Kafková, 2020) Polymnia je múzou, která prolíná hudební principy s logickým myšlením. Důležitá je pro ni spojitost s matematikou, poměry a proporcemi.

Kalliopé se v tématu řady vyskytuje v kontextu vyprávění, konkrétně vyprávění o vlastnostech člověka, které je ilustrováno skrze jeho Polymnii, která má na starost jeho uspořádání s koněm, jejich pozice, míru harmonie jejich vztahu, nálady a měřítko poměru postav. V tomto smyslu spolu Polymnie a Kalliopé tančí. Polymnia dává prostor a utváří vhodné podmínky k projevení Kalliopé, a Kalliopé jich využívá.

Druhá metoda transformace, která je v práci použita je Postup, jev a účinek. Tato transformace byla také vypracována Helenou Kafkovou a byla popsána v publikaci *Plánování výtvarných činností* (2019). V této bakalářské práci má doplňkovou hodnotu k transformaci pomocí analýzy múzických principů. Její začlenění do popisu výtvarné řady slouží k tomu, aby poskytla jinou možnost verbálního nahlížení na problematiku. Skrze možnost nahlížení při vytváření řady na dvě metody transformace doufám v eliminaci učitelova zacyklení se v jednom popisu tématu, který by mohl zúžit jeho množství asociací a teoreticky tak bránit kreativnímu přístupu k vytváření úkolů.

### 4.3 Výtvarná řada a návaznost jednotlivých úkolů v řadě

Struktura výtvarné řady byla vybrána zejména kvůli jejímu organizačnímu a motivačnímu charakteru po delší časový úsek. Roeselová (2003) uvádí, že výtvarné řady jsou vhodnou strukturou výtvarných činností na základních školách, protože spojují v kratších úsecích vyučované hodiny pomocí témat, která poté mohou být do větší hloubky prozkoumána. Představená výtvarná řada je tedy tematická řada, protože „*zkoumá námět v omezeném počtu kroků.*“ (Roeselová, 2003, s. 25) Uspořádání řady bylo také v logické návaznosti řazeno „*od jednoduchého ke složitému,*“ (tamtéž) což je podle Roeselové vlastnost metodické řady. Přípravená řada se nicméně nezabývá rozvojem technických dovedností, ale rozvojem představivosti a vnímání vztahů.

Jednoduché a složité proto řada konzultuje s revidovanou Bloomovou taxonomií kognitivních vzdělávacích cílů (Anderson, Krathwohl in Vávra, 2011), která se skládá z šesti dimenzí kognitivního procesu. Činnosti a jejich návaznost tak byly tvořeny ve snaze vhodně propojit múzické principy s kategoriemi popsanými slovesy. V činnosti A, B žáci pracují s kategoriemi pamatovat a porozumět, činnost B.5 s kategorií aplikovat a analyzovat, v činnosti C také aplikovat a hodnotit a v činnosti D tvořit. Využití této struktury má za cíl zvýšit efektivitu osvojování látky.

V dalším ohledu jsou části řady na sebe navázány od jednoduchého ke složitému skrze múzické principy, jejichž zkoumání se v průběhu řady prohlubuje, a také skrze to, kolik výtvarných činností žáci musí v jednom úkol plnit. V první činnosti žáci pracují především s vnímáním a komunikací a až v dalších úkolech se přesouvají k imaginaci a tvorbě. Je na tomto místě nutné zmínit, že tato struktura může být pro žáky paradoxně složitá, protože nejsou zvyklí plnit úkoly bez finálního materiálního výtvaru. To se řada snaží vyvážit prací s figurkami a pracovním listem, kterými se snaží žákům navodit pocit materiálnosti i výsledku práce.

### 4.4 Kritéria hodnocení

Ve výtvarné řadě je snaha o vytvoření objektivního hodnocení, které není podmíněné subjektivním pohledem učitele. Slavík a Lukavský (2012) dávají důraz na obecnou platnost hodnotících soudů, která by měla být v expresivních úlohách, tedy v podstatné části výuky výtvarné výchovy, vždy přítomna. Uvádí, že charakter expresivních úloh „*v praxi často*

*svádí k přeceňování subjektivního mínění a k přehlížení potřeby zdůvodňovat hodnocení kvalit, čímž se ztrácí hluboký vzdělávací smysl exprese a s ním i kvalita expresivních úloh.*“ (Slavík a Lukavský, 2012, s. 82) Proto se kritéria hodnocení zcela vyhýbají binárnímu typu hodnocení založenému na osobních vizuálních preferencích učitele. Namísto binární škály se snaží rozevřít v otázkách a k nim doplňujících výčtech co nejvíce možných typů řešení, které žáci mohli vytvořit. Tyto výčty nejsou definitivní a možnost jiného žakovského řešení úkolu je brána v potaz.

#### **4.5 Práce se ŠVP**

Školní vzdělávací program školy byl při tvorbě výtvarné řady konzultován, nicméně z důvodu jeho zaměření na technickou stránku výuky výtvarné výchovy v něm popsané vzdělávací strategie a učební osnovy není možné pro tuto bakalářskou práci efektivně uplatnit. Pro žáky čtvrtého stupně, kteří tvořili většinu výzkumného vzorku, je ve Školním vzdělávacím programu zařazeno do vzdělávacích osnov „*vlastními slovy formuluje pocity, vyvolané výtvarnými prvky*“ (ZUŠ Štítného, 2012) pod vyučovacím předmětem Plošná tvorba. Tento cíl je v bakalářské práci uplatňován nejen ve spojitosti s tímto typem tvorby.

Vzdělávací program dále popisuje, že kromě ústního hodnocení je prováděno i klasifikační hodnocení písemné, které má probíhat v jednotlivých hodinách. Při realizaci řady nicméně písemné známkování není prováděno, je plně nahrazeno ústní zpětnou vazbou.

#### **4.6 Testování činností**

Pro větší efektivitu první verze výtvarné řady a ve snaze předejít některým zásadním nedostatkům, které by mohly při plánování učiteli uniknout, byla každá činnost zvlášť před začleněním do řady realizována buď mnou nebo některým z mých kolegů. Tímto postupem se podařilo zachytit a přepracovat několik zásadních nedostatků, například nevyhovujících nápadů činností, ale také menších problémů, jako nejasné zadání v úloze A či přílišnou časovou náročnost činnosti D. Testování se prokázalo účinné i z hlediska velmi specifických změn, jako například kolegyní testovaný pracovní list z úlohy B.5, ve kterém bylo v pracovní verzi možno doplnit ke správné syntaktické stavbě věty jen podstatné jméno. To ovšem bránilo tomu, aby student musel přesně formulovat svou myšlenku, a proto byly otázky pozměněny tak, aby bylo nutné doplnit celou vedlejší větu.

## 5 Vlastní výtvarná řada

V této kapitole je představena vlastní výtvarná řada *Interakce člověka a koně*. Výtvarná řada je tvořena pěti výtvarnými úkoly. Řada nemá za cíl kultivovat technické dovednosti žáků, což by vyžadovalo dlouhodobější vedení skupiny. Řada má za cíl rozvíjet představivost žáků a jejich schopnost přemýšlení o vztazích.

### 5.1 Východiska výtvarné řady

**Téma výtvarné řady:** Interakce člověka a koně

**Oborový kontext:**

Vyjádření charakteru/vlastností postavy skrze její interakce s koněm. Oborový kontext je popsán v kapitole 1 této práce.

**Metoda transformace 1 - Analýza múzických principů**

Tato transformace se zabývá múzickými principy uplatněnými v oborovém kontextu.

**Kalliopé:** „vyprávění o charakteru a vlastnostech člověka“

**Polymnia:** „harmonie ve vztazích, náladách, měřítko poměru obou postav, míra harmonie člověka s koněm“

**Metoda transformace 2 - Postup, jev, účinek**

Tato transformace se zabývá analýzou základních charakteristik oborového kontextu.

**Postup:** Charakterizuje, ilustruje vztah koně a člověka

**Jev:** vlastnosti člověka skrze jeho interakci s koněm

**Účinek:** vyvolává úvahy o tom, že povaha člověka se projevuje prostřednictvím koně

**Výtvarná otázka:**

Jak se dá prostřednictvím interakce (pohyb, kompozice, vztah) člověka a koně (Polymnia) vyjádřit charakter člověka (Kalliopé)?

### **Výukový kontext:**

Zakotvení tématu interakce člověka a koně do kurikulárních dokumentů je popsáno v kapitole 2 této práce. V širším smyslu se jedná o zobrazení vztahu dvou vzájemně interagujících jednotek v prostoru.

Výtvarná řada byla vytvořena pro skupinu pěti žáků, kteří v době realizace řady navštěvovaly mimoškolní ateliérovou výuku při jedné z pražských základní uměleckých škol. Žáci byly různého věku, od první do páté třídy, a celková dotace jejich výuky byla dvě a půl hodiny jedenkrát týdně.

## **5.2 Výtvarné činnosti**

### **5.2.1 Činnost A – Popis interakce**

Výtvarný úkol: Vyber z obrázků interakcí lidí a koní ty, na kterých můžeme pozorovat, že (viz seznam). Zamysli se nad tím, které části/detailsy obrázků tyto popisy o dvojici vypovídají.

Popis pohybu:

- se dvojice spolu drží těsně
- spolu dvojice málo/skoro vůbec neinteraguje
- se dvojice ne/pohybuje ladně

Popis emocí:

- kůň ne/vypadá, že se mu chování člověka líbí
- kůň ne/vypadá klidně
- kůň ne/vypadá divoce

Popis síly:

- kůň je/není pod člověkovou kontrolou
- je/není ze strany člověka potřeba hodně síly k usměrnění koně
- kůň se zdá být mnohem silnější než člověk

Činnosti: Vnímání, komunikace

Výtvarný jazyk: Linie, tvar, objem, kompozice, směr, dynamika

**Kritéria hodnocení:** Student vnímá rozdíly zobrazení postav, vyjadřuje se k detailům a částem obrazů a popisuje, které z nich jsou relevantní pro dané zkoumání.

O kterých částech obrazu se student vyjadřoval v souvislosti s jejich významem? Byly to pohyby koně, popis částí těla koně či jejich směru, popis postroje, napětí, křivek, barva?

V jakých částech interakce našel student přátelský vztah?

Jaké neverbální vyjadřování použil student k doplnění či vyjádření své myšlenky?

**Materiály:** Nejsou zapotřebí žádné speciální materiály.

**Organizační formy:** Na tuto činnost bylo vyhrazeno 30 minut. Studenti pracují a diskutují společně, učitel diskusi vede a pokládá podnětné otázky.

### **5.2.2 Činnost B – Vnímání harmonie**

**Výtvarný úkol:** Pozoruj, jak se v prostoru mění postoj figurky koně a člověka. Zhodnot' vždy, jestli se ti zdá jejich vztah harmonický, nebo ne. Vysvětli svůj názor krátkým popisem toho, jak jsou člověk a kůň v prostoru uspořádání. Použij vždy alespoň jeden z těchto pojmů: gesto, směr, pohyb, vzdálenost, rychlost, síla, váha, emoce/pocit, postavení apod.

**Činnosti:** Vnímání, komunikace

**Výtvarný jazyk:** Kompozice, dynamika, linie, podobnost, kontrast

**Kritéria hodnocení:** Studenti vnímají odlišnosti pozic koně a člověka a uplatňují verbální prostředky k jejich popisu. Utváří vlastní závěry ohledně významu, který pozice nesou.

V jaké části vztahu našel student přátelský vztah? V očním kontaktu, v napětí těla, splynutí těl, zrcadlení postoje, či pozici těl atd.?

Jak student zahrnul do dokládání svých názorů postoj, dynamiku, prostorové uspořádání, gesta, ať už koně či člověka?



Kde našel student interakci obou postav? V gestech, v pozici těl, ve směru částí jejich těla, v liniích, které jejich tělo vytváří, či v očním kontaktu atd.?

Čím student projevil respekt vůči názoru a interpretacím ostatních studentů? Bylo to přitakáním, rozvinutím myšlenky druhého, gestem, či nepřerušením druhého atd.?

**Materiály:** Potřeba k této činnosti byla pohyblivá figurka koně a člověka. Použit byl jednoduchý, ilustrativní, z drátků vyrobený model.

**Organizační formy:** Na tuto činnost bylo vyhrazeno 30 minut. Studenti pracují ve skupině. Svůj názor předkládají jednotlivě, poté o názoru diskutují společně. Diskuse je řízena učitelem tak, aby bylo dosaženo co největší rozmanitosti interpretací.

### **5.2.3 Činnost B.5 - Imaginace charakteru**

**Výtvarný úkol:** Domysli skrze to, jak kůň a člověk interaguje, jaký je člověk panovník a jaké má vlastnosti. Vždy vysvětlí, jakou část obrazu jsi ke své představě použila.

**Činnosti:** Vnímání, imaginace, komunikace

**Výtvarný jazyk:** Směr, linie, harmonie, dynamika

**Kritéria hodnocení:** Které části vztahu si student všimnul a použil jí k vysvětlení charakteristik člověka?

Ve které části vztahu vyvodil student příběhovost?

Jakým způsobem hodnotil student vztah člověka a koně?

Jakým způsobem propojil student vizuální prvky obrazu se svými představami? Jak žák vnímal paralely obrazu a svého nápadu?

K čemu student využil kompozici figur? K popsání vztahu, k popsání emocí, ke zdůraznění trvání, ...

Jaké argumenty vytvořil student na základě vztahů člověka a koně a jaké dle jiných částí obrazu?

Materiály: Pracovní list

Organizační formy: Na tuto činnost bylo vyhrazeno 40 minut. Žáci pracují individuálně a své nápady konzultují s učitelem. Na konci diskutují společně o tom, co vymysleli, prohlubují navzájem svoje představy.

#### 5.2.4 Činnost C – Aranžování figur

Výtvarný úkol: Domysli, jak bys uspořádal figurku člověka k figurce na zadních vzpínajícího se koně, tak, abys svým spolužákům co nejjasněji ukázal, že ten člověk je: ambiciózní, lhostejný, empatický. Popiš, které části interakce jsi použil, aby charakter člověka popsaly.

Činnosti: Vnímání, imaginace, komunikace

Výtvarný jazyk: Linie, směr, dynamika, uspořádání, umístění

Kritéria hodnocení: Studenti vnitřně přemýšlí nad možnostmi realizace úkolu. Po podání realizace úkolu zdůvodňuje svoje výtvarná rozhodnutí.

Jaké části či detaily pozice figurky použil student k vizuální formulaci charakteru člověka? Byly to gesta, síla, zrcadlení koně, kontrast s koněm atd.?

Jaké interpretace vzpřímenosti koně použil student k formulaci charakteru člověka? Byla to neovladatelnost, strach, radost atd.?

Jak student uplatnil poznatky z předchozí činnosti ve svém projevu?

Jak uspořádal student myšlenky, které vyplynuly z jeho imaginace, v prostorové kompozici?

Materiály: Figurka člověka a koně

Organizační formy: Na tuto činnost bylo vyhrazeno 30 minut. Studenti pracují individuálně a výsledky své imaginace prezentují společně.

### 5.2.5 Činnost D – Ilustrace průbojnosti

Výtvarný úkol: Zachyt' ve třech různých náčrtech, jak by se dala vizuálně zobrazit průbojnost člověka skrze jeho interakci s koněm. Zhodnot', ze kterého z náčrtů si myslíš, že bude pro tvoje spolužáky nejjasněji pochopitelné, že chceš zdůraznit průbojnost.

Činnosti: imaginace, tvorba

Výtvarný jazyk: Linie, tvar, dynamika, kompozice, uspořádání

Kritéria hodnocení: Studenti vytváří tři návrhy a posuzují je na základě analýzy vlastních rozhodnutí.

Jaké detaily/zobrazení vzal student v potaz při analýze srozumitelnosti díla?

Proč si student myslí, že bude daný z návrhů pro jeho kolegy nejjasněji pochopitelný?

Na kterých bodech obrazu založil student svou domněnku o jasnosti díla? Na kompozici, na gestech, na společných znalostech třídy atd.?

Které z vlastních nápadů se student rozhodl nepoužít, protože by jasně nevyjadřovaly jeho záměr?

V jaké pozici zachytil student člověka a koně? Harmonické, zrcadlí se, kontrastní?

Jakými směry se žák rozhodl detaily pozice zachytit?

Materiály: Žádné speciální materiály.

Organizační formy: Na tuto činnost bylo vyhrazeno 45 minut. Studenti individuálně zobrazují vlastní nápady, poté individuálně konzultují s učitelem.

## Výzkumná část

### 6 Reflexe výtvarné řady

Reflexivní praxe má za účel pomáhat učitelům zlepšovat úroveň a kvalitu výuky. Janík et al. (2011) zmiňuje důležitost pedagoga jako reflektivního praktika. Pedagogické situace, založené na interakci pedagoga, výuky a žáků, které se zapojují do celku výuky, je poté možné reflektovat buď pomocí praktického vědomí, které nastává v okamžiku většinou neopakovatelné situace a vědomosti uplatňuje ve větší míře intuitivně, nebo diskurzivního vědomí, které je opakovatelné a při vnějšími vlivy nedotčeném zkoumání mapuje souvislosti a dílčí kroky s oporou teoretických znalostí. (Janík et al., 2011) Učitelova práce je z její podstaty tedy založena především na první ze zmíněných částí vědomí, nicméně pro efektivní práci je nutné využívat složky obě.

#### 6.1 Reflexivní model Donalda Schöna

Pro reflexi vlastní výtvarné řady byla v této bakalářské práci použita třífázová reflexivní metoda Donalda Schöna (1983), která kombinuje oba typy vědomí a reflexi rozkládá na tři části: reflexe v akci (reflection in action), reflexe po akci (reflection on action) a reflexe nad reflexí po akci (reflection on reflection on action). Janík et al. (2011, s. 22) shrnuje přístup k metodě Schönovy koncepce takto: „*Reflexe je zde chápána nikoli jen jako něco, co se děje samovolně a podvědomě, nýbrž také jako proces, který učitel u sebe „navozuje“, aby z něj vytěžil důsledky pro své budoucí jednání.*“ Zejména důležité je teorii s praxí propojit výběrem jiné alternativy, pokud pedagog shledá, že jeho praxe by benefitovala ze změny. Právě tuto realizaci podněcuje reflexivní praxe.

Reflexe v akci zapojuje praktické vědomí a probíhá přímo v pedagogické situaci. Havlásek Tatarová (2013), která ve své disertační práci s reflexivní metodou Donalda Schöna pracuje, popisuje, že ve spontánních činnostech se většinou objevuje jen složka implicitního vědění, která ovšem nevychází ze situace předcházející intelektuální operace plánování. Sám Donald Schön (1983) toto označuje jako vědění v jednání (knowing-in action), které je především dané tím, že pedagogové v praxi využívají své vědomosti, ale často si ani neuvědomují – či uvědomit nemůžou, kvůli spontánní povaze jejich práce,

ve které zastavit se a reflektovat porušuje její plynulost, a tak používají jakési „*vědění více toho, než co můžeme říct.*“<sup>3</sup> (Schön, 1983, s. 51, překlad vlastní)

Reflexe po akci reflektuje právě vykonané jednání, přičemž nezdařené jednání otevírá největší prostor pro zajímavou reflexi. Tato část reflexe zpětně komentuje průběh pedagogické situace i také míru dosažení vytyčených pedagogických cílů. Je možné, aby si v této části reflexe pedagog uvědomil svoje kroky intuitivní reflexe v akci, vlastní duševní pohnutky dané situace i jiné faktory které pedagoga rozhodnutí ovlivňovaly. (Janík et al., 2011) Gajdošíková (2019) zdůrazňuje důležitost uvědomění si v této části reflexe vlastní emoce, jak v akci, tak i po akci.

Reflexe nad reflexí po akci je především charakteru zhmotňovacího, kdy se učitel pokouší vlastní teoretické vědomosti a zkušenosti a abstrahovat je do obecných poznatků a řešení komplexních problémů. (Janík et al., 2011) Pomocí diskurzivního vědomí pedagog prochází nasbíraná data, jež analyzuje „*za účelem interpretace zkoumaného jevu.*“ (Gajdošíková, 2019, s. 79)

## **6.2 Reflexe realizované výtvarné řady**

V následující části kapitoly jsou podle třífázového reflexivního modelu Donalda Schöna zapsány reflexe jednotlivých činností realizované řady.

### **6.2.1 Činnost A – Popis interakce**

#### **Popis činnosti a reflexe během a po činnosti**

Žáci se zdáli být činností zaujati, čistě vnímací a komunikační činnost dle jejich slov v hodinách ještě nedělali.

Jako méně povedené hodnotím to, že celá činnost byla poněkud neformálního charakteru a bylo nutné děti často vracet zpět k tématu a také to, že kopie obrázků, které jsem žákům vytvořila pro ně nebyly dostatečně viditelné. Reakci na tuto chybu, ukázání obrázků na barevné obrazovce, nicméně hodnotím kladně, protože byla bezprostřední a účinná.

---

<sup>3</sup> „*knowing more than we can say.*“ (Schön, 1983, s. 51)

Jednoznačně pozitivní částí činnosti byla aktivita a zaujetí dětí, komunikace probíhala vřele a organizovaně. Děti svými příspěvky plně naplnily kritéria hodnocení. V jejich popisech se zaměřovaly především na veškeré pohyby těla, směr („nahoru, dolů, dopředu“), pozici nohou koně a s ní spojené přenesení váhy („má ty nohy víc v zemi, tak by nespádnul“), otevření/zavření úst koně, napětí otežít, míru a typ ovládnutí koně člověkem („on před ním jen tak stojí, ale taky ho ovládá – psychicky asi“), činnost, kterou člověk na obraze dělá („asi velí vojsku“).

Jediný okruh pozorování, který nebyl dětem zdánlivě příliš vlastní, bylo napětí. V zadání jsem očekávala především spojení se silou, například, že při táhnutí koně jsou otežky napnuté. Žáci táhnutí samotné zmiňovali, nikoliv však výslovně s ním spojené napětí. Ani na koncept napětí v linii koňského těla při výskoku či napětí svalové, které jsem se jim snažila ukázat, ne zcela přijali za vlastní.

Především mladším dětem se častokrát stávalo, že v obrázku rozdílly cítily, ale neuměly je slovně popsat. Proto také často gestikulovaly. Starší žáci gestikulaci doplňovali příklady z vlastního života, případně vymýšleli příběhy a důvody, kterými by gestikulaci doplnili.

Žáci dostávali průběžně zpětnou vazbu, konec činnosti byl opět velmi neformální, a proto na konci hodiny celkové hodnocení nebylo. To chápu jako potenciální místo zlepšení práce v mé další pedagogické praxi. Dále je také nutné zmínit, že na činnost bylo vyhrazeno 35-40 minut a trvala cirká 45 minut. Ke konci činnosti byla na dětech viditelná lehká nervozita, jednak kvůli konci hodiny a také kvůli ztrátě pozornosti.

### **Reflexe s časovým odstupem**

S odstupem několika dní mohu hodnotit činnost jako celkově relativně pozitivní, a pro příští pedagogickou praxi bych aplikovala čtyři změny úkolu.

První z nich se týká délky činnosti, při správné organizaci a větší efektivitě zvoleného postupu by totiž činnost neměla, zvláště pro žáky první až páté třídy, být tak dlouhá jako byla při realizaci. Z mého pohledu by 30 minut mělo být dostatečné.

S délkou nicméně souvisí druhý aspekt k přepracování, efektivní organizace podkategorií a materiálů. Bylo by vhodné buď zachovat rozložení podkategorií, které byly zadány v úkolu, ale diskutovat je všechny na jednom či dvou příkladech, nebo na velmi

limitovaném množství obrazů projít všechny podkategorie v poměru jedna podkategorie, jeden obraz. Osobně bych se přikláněla k první z verzí. Hledání kontrastů či společných znaků se mi zdálo být efektivnější a žáci se zdáli také být jistější v odpovídání, pokud otázky byly porovnávacího charakteru.

Třetí změna je úprava kritérií hodnocení – tak aby byly obsažnější a specifitější.

Čtvrtá změna se týká komparační povahy podkategorií. Místo formulace „která dvojice se drží/nedrží těsně,“ například, by bylo vhodnější formulovat podkategorii „která dvojice se drží těsněji.“ Důvodem této změny formulace je explicitní nutnost výběru, což podtrhuje kontrast. Nicméně, tato formulace ani nevyklučuje odpověď ve smyslu, že oba příklady jsou podobně či stejně zobrazeny, případně, že je na každém fenomén vidět jiným způsobem.

Poslední zmiňované části reflexe jsem si všimla při realizaci činnosti a svou formulaci jsem v průběhu pozměnila, což hodnotím jako velmi kladnou bezprostřední reakci pro větší efektivitu veškeré práce.



Obrázek 5 - Realizace činnosti A. Vizuelní záznam diskuse.

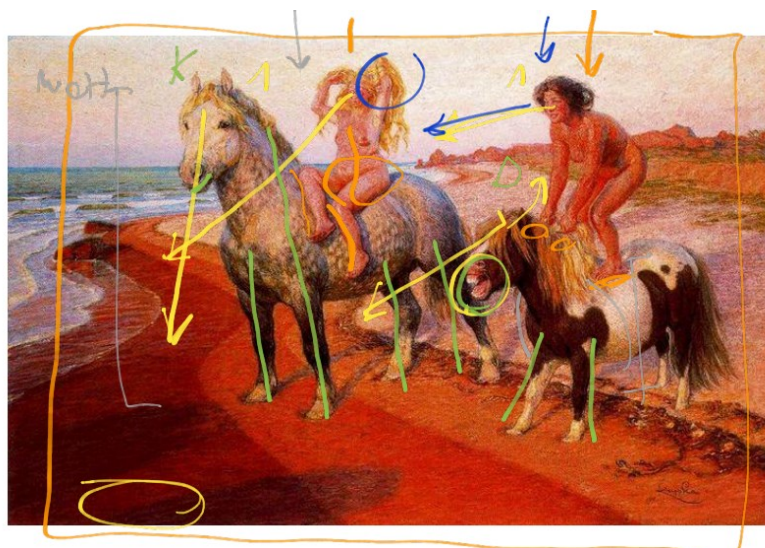


Obrázek 6 - Realizace činnosti A. Linie a směry, které žáci vnímali.





Obrázek 7 - Realizace činnosti A. Popis pražských soch.



Obrázek 8 - Realizace činnosti A. Popis dynamiky.

## 6.2.2 Činnost B – Vnímání harmonie

### Popis činnosti a reflexe během a po činnosti

Žáci si měli všimnout rozdílů mezi v prostoru různě umístěnými figurkami koně a člověka, což jim nedělalo problém. Velmi hbitě vnímali různost pozic a jejich implikace, ne vždy byly nicméně schopni popsat co přesně v pozicích těl chápou.

Žáci se nejprve seznamují se seznamem slov, na které chci, aby se v úkolu zaměřili a všímali si souvislostí mezi nimi a tím, co sami v interakcích čtou. Hledají z vlastní zkušenosti asociace s danými slovy a po mém usměrnění vybírají ty asociace, které jsou relevantnější (směr - „severně, jižně, dopředu, dolů,“ síla - „držení, tlaku, váha 5 kg,“ emoce - „radost, je naštvanej, bojí se“).

Samotné popisování interakce pozice A probíhalo nejprve spontánně, žáci se shodli na disharmonii vztahu, kterou vnímali ve střetávání sil („je neharmonická – tahá ho, je mu to nepříjemný, to vidím, protože se zapírá nohama, jak má ten náhubek, tak i dává dopředu hlavu, ten cápeček má takhle ty nohy – zapírá se“). Po mé intervenci popisovali výjev i slovy ze seznamu („vzdálenost – stojí od sebe daleko, síla – silný, emoce – u koně vzrušení, strach, bolest, u člověka naštvanost, ale také záleží na jeho záměru, co chce udělat, váha – snaží se být co nejtěžší, zavěsí se, aby měl větší váhu, pohyb – akční“). Při diskusi o rychlosti žáci nejprve váhali, poté se shodli, že pohyb může být dynamický i bez toho, aby nutně byla přítomna rychlost pohybu. Toto vnímali ve vyvážených silách tahu člověka a koně, čímž v podstatě popisovali napětí.

Popis dalších pozic pokračoval podobně. K pozici B se žáci vyjadřovali takto především o myšlenkách koně („je harmonický – ten kůň si k němu při to, tu hlavu a neprojevuje odpor a člověk ho hladí a kůň by asi nebyl naštvanej, když ho ten člověk hladí, a ten kůň si to vyložil dobře, že ho ten člověk asi nechce praštit do headky“). Po mém doplňujícím dotazu ohledně toho, z čeho můžeme vyčíst to, že člověk nechce koni ublížit, byly odpovědi většinou ohledně pozice ruky člověka („že není teda, rukou ho hladí, nedělá takhle (žák gestikuluje napřaženou rukou)“).

Pozice C byla záměrně koncipována jako kontrast k pozici B. Žáci vnímali rozdílnost pozice B a C, co se týče intence člověka. Rozlišovali dobrý a zlý záměr člověka skrze nejen

pozici jeho ruky a její implikované energie, ale také zaznamenali rozdíl v koňském držení uší, směru ocasu a implikované změně směru pohybu koně.

### **Reflexe s časovým odstupem**

Několik dní po realizaci této činnosti jsem si při další reflexi uvědomila, že ve výtvarné řadě chybí větší zaměření na koncept múzy Kalliopé, tedy příběhovitosti či vyprávění o charakteru člověka. Tento koncept je explicitně zabudován ve výtvarné otázce i první didaktické transformaci, ale při tvorbě výtvarné řady se stal jen druhořadou záležitostí. Proto byla do řady přidána činnost B.5, která se explicitně zaměřuje právě na múzu Kalliopé.

Toto uvědomění plynulo z reflexe konce činnosti. Vzhledem k tomu, že tato činnost se, narozdíl od činnosti A, podařila dokončit v časovém limitu, byla mnou vyvolána navazující diskuse ohledně právě konceptu Kalliopé a jaké vlastnosti bychom mohli člověku v popisovaných interakcích přiřadit. Výsledky diskuse byly ne vždy jednoznačné, což nicméně hodnotím pozitivně. Přestože diskuse s touto činností nesouvisela, pomohla k dalšímu přepracování řady.

Rozhodně by bylo přínosné vytvořit si pro celou řadu seznam slov funkčního slovníku, použít tedy scaffolding metodu klíčových pojmů. V této činnosti byl pokus o vytvoření takového seznamu slov, nicméně pro větší účinnost procesu by bylo vhodné mít jeden seznam konzistentně používaný během celé řady.

Činnost samotnou hodnotím kladně, propojuje důležité prvky výtvarné otázky s porozuměním žáků a vyvolává potřebu jiného typu zamyšlení nad tím, co žáci vidí. Tuto činnost bych zachovala v její podobě i přesto či právě proto, že zkušenost z ní je jednou z nejsilněji rezonujících východisek závěrečných prací studentů v činnosti D.

Úpravu této činnosti bych navrhovala především v kontrastující poloze pozic, která se velmi osvědčila, protože zdůrazňuje změnu i protipóly, které je vhodné, aby si studenti v souvislosti s charakterizací člověka uvědomovali.



*Obrázek 9 - Činnost B. Pozice první, neharmonická.*



*Obrázek 10 - Činnost B. Pozice druhá, harmonická.*



Obrázek 11 - Činnost B. Pozice třetí, převážně neharmonická.



Obrázek 12 - Činnost B. Pozice čtvrtá, ambivalentní.

### 6.2.3 Činnost B.5 - Imaginace charakteru

#### Popis činnosti a reflexe během a po činnosti

Činnost B.5 byla do výtvarné řady přidána po realizaci a reflexi činnosti B. Měla za cíl zvýšit uvědomění žáků o propojení příběhovosti a její dedukce z interakce, kterou vidí. Organizace žáků byla koncipována jako samostatná práce z důvodu toho, aby si každý žák v obrázku našel vlastní uvědomění Kalliopé. Žáci měli možnost vybrat si ze tří obrázků jeden, ke kterému podle strukturovaného pracovního listu vytvořili profil člověka, který na obrázku s koněm interaguje.

Při zadávání činnosti, přes veškeré snahy o správné vysvětlení postupu, vznikly nejasnosti zejména ohledně toho, co je potřeba do které části listu vepsat. Dále jsem měla pocit, že žáci mají problém uchopit vlastní nápady na příběhovost a propojit ji s obrázkem. To bylo pravděpodobně dáno příliš širokým zadáním jednotlivých částí úkolu. V některých případech žáci ani nevzali v potaz zobrazenou interakci přes mé instrukce, proto by bylo vhodné příště přesně zapsat co je potřeba v pracovním listu popisovat a ke vztahu k čemu.

#### Reflexe s časovým odstupem

S časovým odstupem hodnotím činnost kladně i přes pár nesrovnalostí v jejím zadávání i průběhu. Nacházím v ní potenciál pro explicitní trénink imaginace, nicméně je nutné činnost revidovat, a to zejména v ohledu přesného znění pracovního listu a jeho délky, dále v zakončení činnosti, a nakonec ve vzetí v potaz komunikačních schopností žáků.

První z revidovaných částí je znění listu. Potřeba doplnění celé věty se velmi osvědčila, tuto část je vhodné ponechat. Samotná formulace dílčích úkolů se ovšem mohla zdát v některých částech repetitivní z důvodu toho, že zadání navazovalo na žákem ještě nevyplněný segment („Tohle je panovník, který je přezdívaný..., protože.... To je vidět na tom, že...“) a předpokládalo, že žák udělá podobné popisné kroky jako učitel. Při přepracování listu by bylo vhodné použít přímo formulaci „na obrázku vidíme, že,“ aby nevnikla nedorozumění a zároveň se vytvořila nutnost zaměřit se na popis obrázku, která, jak vyplývá z analýzy žakovských prací, se dala v původní formulaci obejít. Jako další možnost upevnění nutnosti práce s popisem obrázku také předkládám variantu úkolu, která nejprve popíše obrázek („Na obrázku vidíme, že...“) a poté z něj vyvozuje závěry („Z toho

je nám jasné, že...“). Tím může učitel předcházet tomu, aby žáci popisovali pocity, u kterých si nutně nejsou jistí, ze které části obrázku vyplývají, na druhou stranu si tak ale učitel možná omezuje typy možných interpretací na ty, které jsou žákovi bezprostředně viditelné, a proto bych nepoužívala tuto formulaci ve všech částech listu.

Další revidovaná část je délka listu. List měl čtyři části a trval studentům vyplnit od 15 do 25 minut. Navrhovaná úprava spočívá ve zkrácení listu na přibližně poloviční délku z důvodů lepší udržení pozornosti a možnosti opakování činnosti s jiným obrazem, což upevní u žáků uvědomění si potřeby individuální interpretace každého z obrazů a případně implementace jejich kontrastů či věcí, které mají společné. Kratší a jasnější průběh otevře také cestu pro dvě části činnosti, v jejichž středu se uskuteční reflexivní diskuse a sníží se tak pro druhou polovinu průběhu činnosti riziko neporozumění. Kromě eliminace neporozumění bude diskuse přínosná pro sdílení názorů a náhledů na interpretaci obrazů.

Třetí změna, týkající se ukončení činnosti, se tak rozdělí do dvou segmentů, které oba proběhnou společnou diskusí. První bude probíhat společně s učitelem, ve druhé žáci nejprve sdílí ve skupinkách společné a rozdílné interpretace, které poté prezentují před třídou a učitelem. Tento postup má za cíl nejprve upevnit porozumění i komunikační prostředky žáků a informovat učitele o tom, jak efektivní komunikace je, a následně nechat žáky komunikovat samostatně.

Čtvrtá změna se týká učitelovy práce s možnostmi komunikace žáků. Pro nejefektivnější výsledky činnosti je nutné navázat užší práci se skupinou, porozumět zákonitostem jazyka kterým se vyjadřují, a na nich postavit formulaci úkolu. To nicméně vyžaduje dlouhodobou spolupráci se skupinou.

Věk: 12 let

Obrázek č. 3

Domysli skrze to, jak kůň a člověk interaguje, jaký je člověk panovník - jaké má vlastnosti, jak ho vidí jeho poddaní a jeho kůň. Vždy vysvětli, jakou část obrazu jsi ke své představě použil/a.

1) Tohle je panovník, který je svými poddanými přezdíváný

Milovník koní

protože

protože je s tím koňem v mírumilovném vstupu a sou si hodně blízcí

To je například jasně vidět na tom, že

Obrázek 13 - Ukázka z realizace činnosti B.5.

2) Jeho nejlepší vlastností je to, že

je milý, hodný, láskyplný a milující. Vždy by pomohl a nikdy by nezabil nebo nezavraždil ani mušketu.

což můžeme vidět na tom, že

drží kůň pod bradou a má svou hlavu u jeho.

Něco co mu ale jako panovníkovi chybí je, že

se bojí selháni protože by ho mohli další rok přehlasovat a vyhodit z vlády.

což je jasné z toho, že

je tak divně postavení. Jde z něho taková napjatá energie a trochu se bojí.

Obrázek 14 - Ukázka z realizace činnosti B.5.



Věk: 11 let

Obrázek č. 3

3) Když jede okolo svých poddaných na koni, tak všichni

protože mají milujícího panovníka <sup>skandujou skála,</sup> který vždy  
pomůže všem.  
aby ho nestratili a udrželi si ho na  
trávní.

Ještě aby ne, jeho kůň totiž

někdo blbě podíval <sup>milý, ale</sup> když by se  
vráždil na jeho pána tak by mohl  
vráždit.

a to poddané utvrzuje v tom, že jejich panovník je někdo, kdo

zahravení má kuraž aby takto <sup>je milý, ale</sup> vyvířil koně. A  
aby se blbě nepodívali.

Obrázek 15 - Ukázka z realizace činnosti B.5.

4) Jedno je jasné. Ke svému koni má vztah jako ke svému národu. Můžete si všimnout, že ~~ho~~

o něj pečije a chová se k němu hezky.  
(jako k národu)

A kdyby ten kůň mohl mluvit, řekl by mu na to:

"Moc ti děkuji, že o mě takto pečiješ a  
že se ke mně nechováš jako věššina."

To samé by určitě rádi panovníkovi řekli i poddaní, zvlášť po tom, co panovník minulou středu

sliboval několik koní, čímž zajistil lepší  
manipulaci.

Obrázek 16 - Ukázka z realizace činnosti B.5.

## 6.2.4 Činnost C – Aranžování figur

### Popis činnosti a reflexe během a po činnosti

V činnosti měli žáci za úkol samostatně do prostoru umístit a naaranžovat figurku koně a člověka k na zadních nohách vzepjatému koni tak, aby jejich spolužáci co nejlépe pochopili, jakou vlastnost se žák snažil zobrazit. Žákům byl poskytnut seznam vlastností, ze kterých si mohli vybrat, nicméně všichni si vymysleli vlastní vlastnost („hrubý, ambiciózní, empatický“). Činnost probíhala s velkým nadšením žáků, byli vnitřně motivováni se jí účastnit, a proto v ní vidím velký potenciál, nicméně v průběhu činnosti se zadání změnilo.

Práce s figurkou byla obtížná, protože se neudržela stále ve stejné pozici. I přes mou zkušební realizaci ve vlastním volném čase před hodinou, ve které se figurka zdála být dostačující, se nicméně příště musí počítat s tím, že žáci s materiálem manipulují jim vlastním způsobem. Žáci proto byli vyzváni, či sami se angažovali pro to, aby se figurka koně mohla aranžovat volně. To jim bylo dovoleno. Tím vznikl nový úkol, který se zadáním spíše podobal činnosti D.

Celkový přístup žáků k aranžování figurek byl překvapivě systematický. Žáci brali v potaz sílu, napětí, váhu, i směr, kterými se snažili podtrhnout pro své spolužáky více pochopitelnost vlastnosti, kterou se snažili vyjádřit. Další věc, kterou bych při této činnosti hodnotila velmi kladně, byla žákovská revize svých děl v průběhu aranžování. Několikrát se stalo, že žák řekl, že již s aranžováním skončil, poté odstoupil a svou práci evaluoval, ale vrátil se ještě po zamyšlení k přepracování pozice.

Příkladem by mohla být jedna žákyně, která se při představování snažila ještě více zvednou koni hlavu, aby bylo jasné, že kůň energicky s jezdcem spolupracuje, je nadšen do práce, a také zvedla koni nohu a rozevlála ocas za účelem ilustrace větší energičnosti se kterou se kůň a jezdec vydávají za dobrodružstvím. Vlastnost, kterou tato žákyně zobrazovala, byla ambicióznost. Dalším příkladem je žákyně, která zobrazovala empatie. Svoji první realizaci stojícího koně a člověka který ho hladí a odklání se od něj, přepracovala do pozice ležícího koně s ušima namířenýma k člověku, který u koně klečí a se shrbenými zády koně objímá tak, že svou hlavu má přitisknutou k jeho. Tyto přepracování prvotní ideje byly záměrem této činnosti, především ve formulaci „co nejjasněji,“ ze zadání úkolu.

## **Reflexe s časovým odstupem**

S časovým odstupem hodnotím tuto činnost velmi kladně, odrážely se v ní veškeré již provedené činnosti, tedy žáci ve své vlastní tvorbě brali v potaz informace, které načerpali v činnostech předcházejících. Dalším krokem, pro který tato činnost položila základy, je přepracování vlastní tvorby pro účely srozumitelnosti. Tato činnost, přestože původně vymyšlená a zadaná žákům jinak, než byla nakonec realizována, se prokázala být nadmíru užitečnou při práci s tímto tématem a cíli, které si řada vytyčila. Je ovšem nutné podotknout, že její podstata se prolíná s činností D, která bude také upravena. Ponechání činnosti v zadání, ve kterém byla realizována, by znamenalo v podstatě opakování stejného úkolu a změna by byla pouze v materiálech. Vzhledem k této skutečnosti by bylo lepší pokusit se realizovat tuto činnost v původním znění, ale s více vyhovujícími materiály, například figurkou koně upevněnou do stojanu, či nepohyblivou soškou.

Výhodou a odlišením této činnosti od činnosti D bude část její danosti. Na jednu stranu pomůže žákům překlenout krok od vnímání k tvoření skrze to, že se budou soustředit pouze na práci s jezdcem samotným a pozici koně budou především vnímat a navazovat na ní vlastní imaginací příběhovosti. Na druhou stranu je bude omezovat v tom, že si nemůžou figurku koně přizpůsobit svým, často prvoplánovým nápadům ohledně ilustrace vlastnosti. Potřeba reevaluace bude tedy v činnosti ještě hlouběji implementovaná. To bych hodnotila jako zásadní. Vzhledem k tomu, že činnost D explicitně stanovuje žákům jednu vlastnost, kterou se mají pokusit zobrazit, nepokládám za nutné dávat jim v této činnosti pevný výčet vlastností, kterého by se museli držet. Možnost vlastního výběru bude sloužit jako motivace k plnění úkolu, a zároveň pokud si žák nebude jist vlastním výběrem, bude mít k dispozici inspirační výčet vlastností, nad kterými se bude moci zamyslet. Bude tak vyhověno i méně i více průbojným žákům.

Nerealizování činnosti v jejím původním znění by se mohlo zdát neuspokojivé, ale z hlediska pedagogického růstu je uvědomění si výhod a potenciálu i ne zcela ideálně realizované činnosti výhodné. Činnost bych tedy zachovala v jejím původním znění s obměnou materiálů a po domluvě s učitelem volností výběru charakteru, který bude žák zobrazovat.



Obrázek 17 - Činnost C. Žákovská realizace 2, první verze.



Obrázek 18 - Činnost C. Žákovská realizace 2, druhá verze.



*Obrázek 19 - Činnost C. Žákovská realizace 1, první verze.*



*Obrázek 20 - Činnost C. Žákovská realizace 1, druhá verze.*

## 6.2.5 Činnost D – Ilustrace průbojnosti

### Popis činnosti a reflexe během a po činnosti

Činnost D probíhala ve formě společné informativní diskuse nad zadáním úkolu, včetně významu slova „průbojný,“ poté samostatnou tvorbou, a nakonec individuálním rozhovorem učitele a žáků nad jejich náčrtů.

Učitel považoval za nutné jako u předchozích činností jasně zadat úkol a pokusit se zajistit, aby všichni studenti zadání rozuměli. Byly tedy zodpovězeny otázky studentů ohledně úkolu a poté učitel inicioval diskusi o významu slova „průbojný.“ Žáci se zdáli mít povědomí o významu slova, dávali příklady z vlastního života i z historických kontextů. Učitel doplnil jejich porozumění slovu o různé slovníkové definice, které potom také studenti komentovali.

Do samostatné tvorby studentů učitel nezasahoval, což zpětně hodnotím poněkud negativně. Na jednu stranu je pochopitelná zvědavost nad tím, jak si žáci s tématem a nabytými vědomostmi z řady poradili. Na druhou stranu, kdyby učitel žákům nabízel individuální konzultaci práce, mohli by se žáci rozvíjet ve svých představách. Pro první realizaci činnosti si nicméně myslím, že nezasahovat do průběhu byl správný krok, protože finální výtvoři nejsou zatíženy učitelovými vstupy do procesu žákovské tvorby.

Žáci poté v individuálních diskusích vybírali z náčrtů ten, který si mysleli, že je pro spolužáky nejpochopitelnější, a komentovali za regulace učitele svůj myšlenkový proces a postup práce.

### Reflexe s časovým odstupem

V jedné z žákovských prací se objevuje věta „panáček je průbojný, protože...“, což se zdá být velmi užitečná metoda, jak pomoci žákům nezapomenout význam jejich náčrtů. Žáci, kteří si uvědomovali, v čem průbojnost člověka na jejich ilustracích spočívá, se zdáli být více ovlivněni přínosem činnosti pro jejich výtvarný rozvoj. Zdáli se také mít větší uchopení pro problematiku zobrazování relevantních pozic koně a člověka pro jejich pochopení průbojnosti. Je možné, že žáci, kteří se nezdáli až takové uchopení mít, neporozuměli významu slova „průbojný.“ Nicméně spíše se domnívám, že jejich tvorba

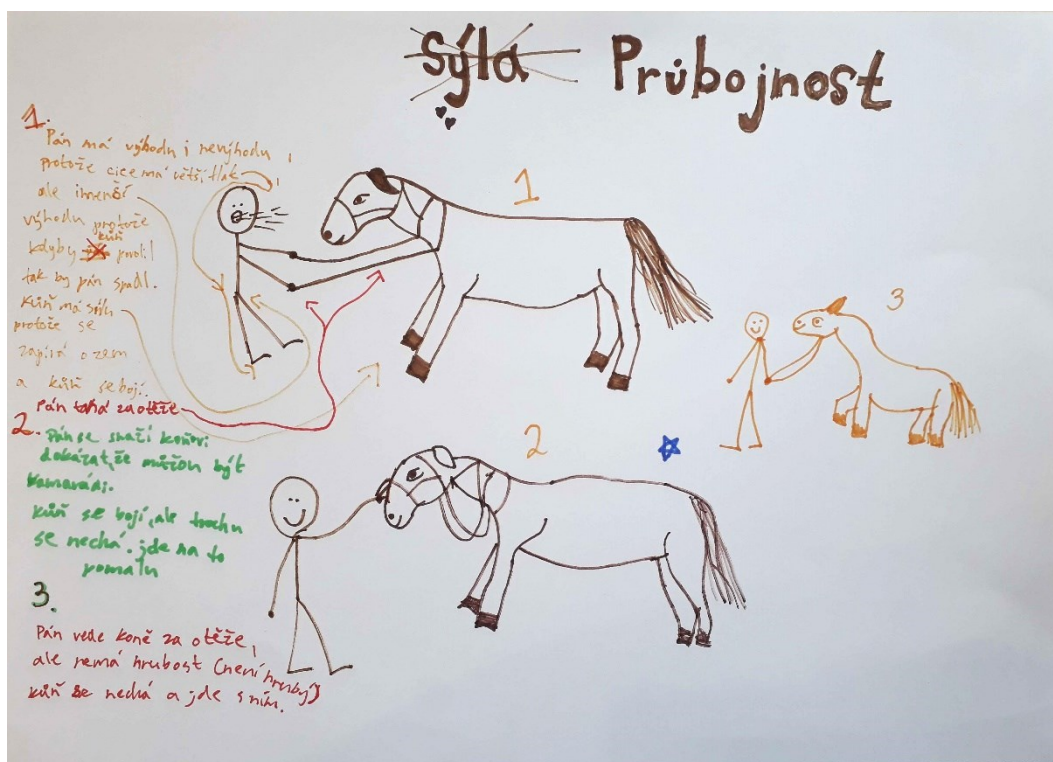
pozbývala intence. Pro předcházení této situace by mohla posloužit právě věta „panáček je průbojný, protože...“ například vytištěná na separátním papíru.

Další ze změn, které je nutné adresovat v této činnosti, je médium. Z výsledných prací by se mohlo zdát, že studenti neberou v potaz dynamiku těl koně či člověka, ale z předchozí činnosti víme, že s oběma pracovali velmi svébytně a lehce. Možná příčina tohoto fenoménu je v definitivnosti kresby jako média. Žáci pravděpodobně vstupovali do kresby s jiným, více definitivním a méně experimentálním přístupem, než se kterým by vstupovali do jiného, jim méně známého, více přepracovatelného média. Drželi se tedy pravděpodobně více jim osvědčených grafických typů, ve kterých spatřovali ideál postav, především koně. Zobrazení figury člověka bylo většinou velmi zjednodušené, i pokud bereme v potaz jejich věk. Snažili se možná o co nejdokonalejší zachycení koně, a tak pro experimentaci s interakcí bylo jen málo prostoru. Snaha o zobrazení ideálu tak možná triumfovala jako priorita v jejich plnění úkolu, nebo ho alespoň velmi ovlivňovala. Podstatou změny média na méně definitivní je tedy především oprostění jejich mysli od nutnosti práce se statickými motivy. Skrze například modelaci se tak se docílí toho, aby důraz na vzhled výsledného produktu nepřevládá imaginacním činnostem úkolu.

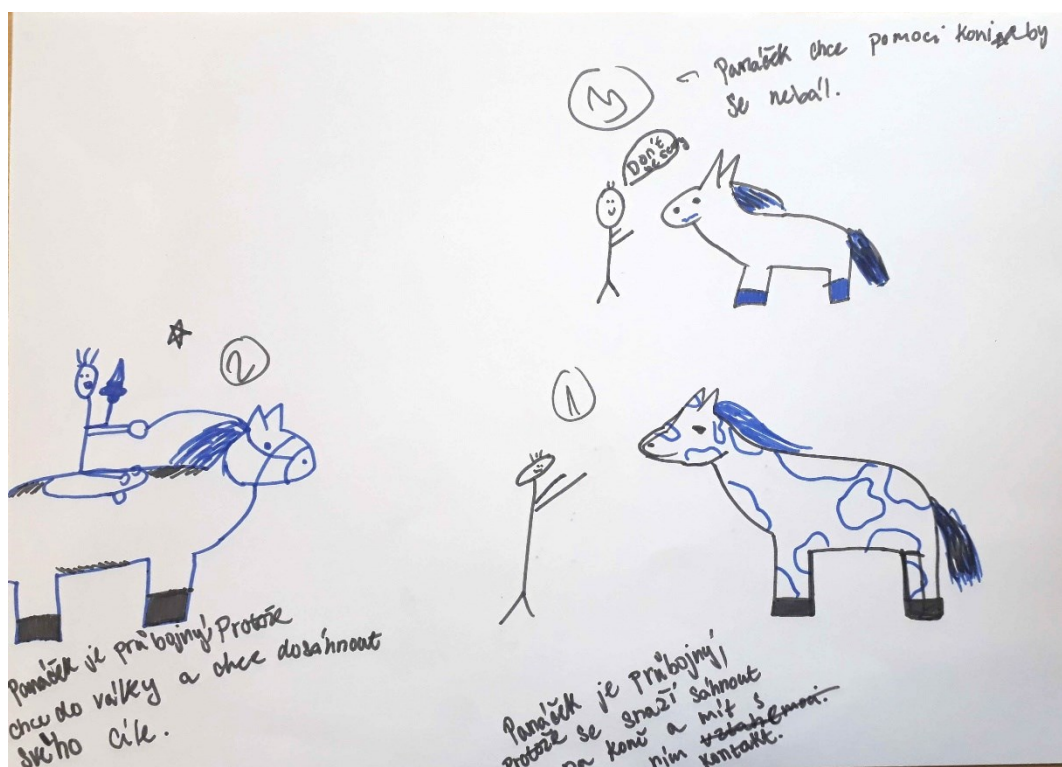
Co se týče zadání slova „průbojnost“ jako vlastnosti, kterou žáci zobrazují, to hodnotím jako pozitivní. Koncept průbojnosti je žákům na prvním stupni známý, ne vždy ho ale umí popsat tímto slovem. V tom vidím pozitivní nutnost odprostit se od prvoplánových nápadů, které by je mohly napadat při zobrazování vlastností, které mají v aktivní slovní zásobě. Zadání bych v tomto ohledu proto neměnila.

Zadání třech náčrtů vnímám také jako pozitivní, u většiny žáků se osvědčilo a bylo vyřešeno různými způsoby, ať už jako sekvenční řada událostí, či jako na sebe nenavazující, zcela oddělené vyobrazení té samé vlastnosti.

Celkově činnost hodnotím jako pozitivní ve smyslu toho, že je vhodným uzavřením řady, kombinuje veškeré dosud načerpané znalosti a učitelé dá komplexní zpětnou vazbu toho, jak žáci tématu a jeho danostem rozumí.

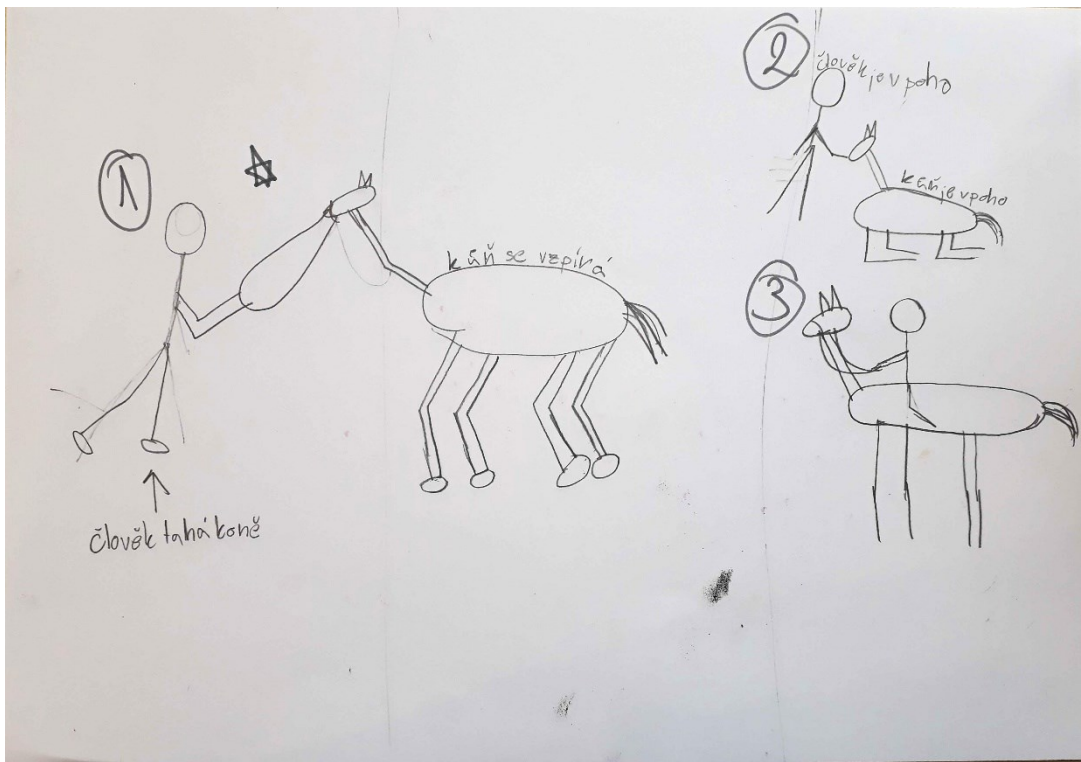


Obrázek 21 - Činnost D. Žakovská realizace 1.



Obrázek 22 - Činnost D. Žakovská realizace 2.





Obrázek 23 - Činnost D. Žakovská realizace 3.

## 7 Přepřacovaná výtvarná řada

V této kapitole je prezentována výtvarná řada v jejím původním znění a poté v její přepřacované verzi pro přehledné uspořádání textu. Řada je místy doplněna o popisky vysvětlující či shrnující podstatná rozhodnutí o jejím přepřacování z kapitoly 6.2, Reflexe výtvarné řady. Pro větší přehlednost kapitoly jsou původní formulace formátovány kurzívou a přepřacované pasáže a jejich vysvětlivky jsou psány základním řezem.

### 7.1 Východiska řady

Téma, oborový kontext, metody transformace, výtvarná otázka i výukový kontext zůstávají zachovány v původním znění. Řada se nadále sestává z pěti výtvarných činností. Nebyla přidána žádná nová činnost, ani podstata žádné činnosti nebyla upravena, protože by tím vznikla nová řada místo toho, aby byla přepřacovaná stará. Návaznost činností se v realizaci osvědčila, a proto zůstává také nezměněna. Studenti se nezdáli mít větší problémy s řazením úloh tak, že několik činností za sebou se nezabývalo tvorbou.

### 7.2 Výtvarné činnosti

#### 7.2.1 Činnost A – Popis interakce

##### Výtvarný úkol – provedené změny:

Zadání úkolu bylo zjednodušeno tak, aby bylo lépe přístupné pro mladší žáky. Poslední věta formulace úvodu navozuje pocit hry, takže plní i motivační účel. Úkol se soustředí na komparaci spíše než na výběr mezi dvěma variantami, tak aby byl větší prostor pro diskusi a individuální interpretaci. Výběr ze seznamu sepsaného s pomocí druhého stupně přídavných jmen místo prvního dále podtrhuje aspekt komparace. Seznam byl doplněn o několik podnětějších bodů k diskusi.

*Výtvarný úkol: Vyber z obrázků interakcí lidí a koní ty, na kterých můžeme pozorovat, že (viz seznam). Zamysli se nad tím, které části/detailsy obrázků tyto popisy o dvojici vypovídají.*

##### *POHYB*

- *se dvojice spolu drží těsně*
- *spolu dvojice málo/skoro vůbec neinteraguje*

- *se dvojice ne/pohybuje lадně*

#### *EMOCE*

- *kůň ne/vypadá, že se mu chování člověka líbí*
- *kůň ne/vypadá klidně*
- *kůň ne/vypadá divoce*

#### *SÍLA*

- *kůň je/není pod člověkovou kontrolou*
- *je/není ze strany člověka potřeba hodně síly k usměrnění koně*
- *kůň se zdá být mnohem silnější než člověk*

Výtvarný úkol:

Porovnej vždy dva obrázky interakcí koní a lidí a vyber z nich, na kterém (koukni na seznam). Které části obrázku ti to prozradily?

#### **POHYB**

- se dvojice drží těsněji
- na sebe dvojice méně reaguje
- se dvojice pohybuje lадněji
- se dvojice pohybuje méně dynamicky

#### **EMOCE**

- kůň více vypadá, že s chováním člověka souhlasí
- kůň vypadá klidněji
- kůň vypadá víc krotce
- dvojice vypadá, že spolu více spolupracuje

#### **SÍLA**

- kůň je více pod člověkovou kontrolou
- je potřeba méně síly k usměrnění koně
- kůň je silnější
- dvojice je napjatější

### **Činnosti, výtvarný jazyk – provedené změny:**

Byla doplněna sekce „tanec múz“ pro lepší přehlednost a shrnutí úkolu, aby je učitel měl vždy na paměti. Výtvarný jazyk byl ve všech činnostech rozdělen na dvě části, první z nich popisuje elementy výtvarného jazyka a druhá popisuje kompoziční volby relevantní pro úkol. Obě části jsou podrobněji vysvětleny ve spojitosti s úkolem.

Činnosti: Vnímání, komunikace

Výtvarný jazyk: *Linie, tvar, objem, kompozice, směr, dynamika*

Výtvarný jazyk: Elementy: Linie (ilustrace směru, síly), tvar (těla koně, koně a člověka)

Kompoziční volby: uspořádání člověka a koně v prostoru, směr částí jejich těl, dynamika emocí a pohybu

Tanec múz: Explorace tance Polymnie v uspořádání dvojice, jejich interakcí. Explorace základních principů kompozice skrze Polymnii. Kalliopé prozatím upozaděna.

### **Kritéria hodnocení – provedené změny:**

Kritéria hodnocení v celé řadě byla doplněna o explicitní použití múzických principů, které se vyskytují v úkolu. Kritéria hodnocení byla organizována do otázek s doplňujícím rozvíjením jejich odpovědí. Odpovědi na tyto otázky slouží jako zpětná vazba. „*Obtížnější však je shodnout se ve výběru třídy kritérií vhodných k hodnocení,*“ uvádí Slavík a Lukavec (2012, s. 83), a cílem propojení kritérií hodnocení s múzickými principy je právě pevné určení daného výběru. Dále je do všech kritérií přidán popis toho, kdy je řešený úkol splněný. Kritéria pro splnění úkolů se snaží odrážet objektivně popsatelné charakteristiky činnosti.

*Kritéria hodnocení: Student vnímá rozdíly zobrazení postav, vyjadřuje se k detailům a částem obrazů a popisuje, které z nich jsou relevantní pro dané zkoumání.*

*O kterých částech obrazu se student vyjadřoval v souvislosti s jejich významem? Byly to pohyby koně, popis částí těla koně či jejich směru, popis postroje, napětí, křivek, barva?*

*Jaké neverbální vyjadřování použil student k doplnění či vyjádření své myšlenky?*

Kritéria hodnocení: Student vnímá rozdíly zobrazení interakcí, vyjadřuje se ke uspořádání postav a jejich kompozic na obrazech. Popisuje, proč jsou které z nich relevantní.

Úkol je splněný, pokud žák dokáže popsat, skrze které aspekty obrazu chápe ilustraci výčtu ze seznamu.

Polymnia:

O kterých částech obrázků se student vyjadřoval v souvislosti s jejich výpovědní hodnotou pro úkol? Byly to pohyby koně, popis částí těla koně či jejich směru, popis postroje, napětí, křivek, příp. barva?

Podle čeho se student rozhodoval, že člověk na různých obrazcích má/nemá koně pod kontrolou? Bylo to napětí otěží, rychlost gest, vzdálenost od koně, směr částí těla, výraz ve tváři apod.?

Při porovnávání dvou obrazů, jak chápal student napětí/sílu/klid a na obrazcích různě? Bylo to podle toho, jestli danou vlastnost dvojice sdílí či naopak je to výsada jen koně/člověka, případně porovnával žák dva obrazy a hodnotil míru dané vlastnosti v nich? V jakém poměru se žák řídil při interpretaci scény vlastním (nepopsatelným) pocitem a do jaké míry si všímal rozdílů na obrazech?

Podle čeho chápal student rozdíl napětí v disharmonii koně a jezdce versus jejich společné harmonii? Či pokud dvojice sdílela napětí za společným účelem? Podle toho, jak moc spolu dvojice interaguje, či výrazy ve tvářích, jestli směry jejich těl, očí, gest jsou stejné či jdou proti sobě apod.?

Podle čeho chápal student sebevědomí v projevu jezdce? Bylo to v gestech? Ve směru pohledu/jeho těla/těla koně/kompozice? Bylo to podle míry klidu v jezdi? Bylo to porovnáním či kontrastem s jiným prvkem obrazu?

### **Materiály, organizační formy – provedené změny:**

Materiály byly podrobněji popsány, aby nedošlo k namátkovému výběru vyobrazení. Výběr vyobrazení při příští realizaci bude zatížen naplánovaným zvyšováním náročnosti, které bylo v původní řadě hledáno až při realizaci činnosti. Stalo se tomu tak kvůli špatnému odhadu náročnosti kombinace pozornosti a seznámení s tématem. Postupné zvyšování náročnosti má za cíl eliminovat roztržité pozornosti a vytvořit organizovanější, a tedy lépe pochopitelný, přístup k popisu samotnému. Počet obrazů byl informovaně upřesněn podle zkušenosti časového rozložení z realizace. V původní realizaci bylo připraveno deset párů obrazů, z nichž jen polovina se stihla popsat. Časová náročnost činnosti byla zvýšena o deset minut pro zajištění dostatku času pro zpětnou vazbu.

*Materiály: Nejsou zapotřebí žádné speciální materiály.*

*Materiály: Připravená prezentace s výběrem obrazů (max. pět párů, 10 obrazů celkem). Na prvním páru žáci diskutují o sekci „pohyb“ ze zadání. Na druhém popisují sekci „emoce.“ Na třetím se zajímají pouze o sekci „síla.“ V dalších dvou párech uplatňují zkušenosti z předchozí části činnosti a snaží se najít alespoň některé z bodů všech sekcí.*

*Organizační formy: Na tuto činnost bylo vyhrazeno 30 minut. Studenti pracují a diskutují společně, učitel diskusi vede.*

*Organizační formy: Na tuto činnost bylo vyhrazeno 40 minut. Studenti pracují a diskutují společně, učitel diskusi vede.*

### **Další změny:**

Žákům bude pro celou dobu trvání řady poskytnut následující seznam pojmů, který bude sloužit jako funkční slovník a lešení při plnění činností.

Učitel na začátku činnosti představí žákům seznam pomocných termínů, ke kterým se mohou obrátit v nejistotě. Vysvětlí význam seznamu i významy slov. V průběhu činnosti dále upevňuje žákovské vnímání slov, při spontánním popisu relevantního termínu na obraze upozorní na jeho přítomnost na seznamu.

Seznam termínů: gesto, směr, pohyb, vzdálenost, rychlost, síla, váha, emoce/pocit, postavení.

### 7.2.2 Činnost B – Harmonie vztahu

Výtvarný úkol: Pozoruj, jak se v prostoru mění postoj figurky koně a člověka. Zhodnot' vždy, jestli se ti zdá jejich vztah harmonický, nebo ne. Vysvětli svůj názor krátkým popisem toho, jak jsou člověk a kůň v prostoru uspořádání.

Činnosti: Vnímání, komunikace

Výtvarný jazyk: *Kompozice, dynamika, linie, podobnost, kontrast*

Výtvarný jazyk: Elementy: Linie (ve směrech, v přivlastnění), tvar (člověk a kůň jako jednotka)

Kompoziční volby: uspořádání člověka a koně, dynamika pohybu, podobnost či zrcadlení a kontrast v náladách, v tělech a jejich směrech

Tanec múz: Explorace tance Polymnie v uspořádání dvojice, jejich interakcí. Explorace základních principů kompozice skrze Polymnii. Kalliopé prozatím upozaděna.

#### **Kritéria hodnocení – provedené změny:**

Rozčlenění hodnotících kritérií podle múzických principů a také činnosti komunikace dále napomáhá k lepší organizaci a přesnější formulaci kritérií a jejich podotázek.

*Kritéria hodnocení: Studenti vnímají odlišnosti pozic koně a člověka a uplatňují verbální prostředky k jejich popisu. Utváří vlastní závěry ohledně významu, který pozice nesou.*

*V jaké části vztahu našel student přátelský vztah? V očním kontaktu, v napětí těla, splynutí těl, zrcadlení postoje, či pozici těl atd.?*

*Jak student zahrnul do dokládání svých názorů postoj, dynamiku, prostorové uspořádání/gesta koně či člověka?*

*Kde našel student interakci obou postav? V gestech, v pozici těl, ve směru částí jejich těla, v liniích, které jejich tělo vytváří, či v očním kontaktu atd.?*

*Čím student projevil respekt vůči názoru a interpretacím ostatních studentů? Bylo to přitakáním, rozvinutím myšlenky druhého, gestem, či nepřerušením druhého atd.?*

**Kritéria hodnocení:** Studenti vnímají odlišnosti významů interakcí koně a člověka a uplatňují verbální prostředky k jejich popisu. Utváří vlastní závěry ohledně významu, který pozice nesou a diskutují o nich.

Úkol je splněný, pokud žák zdůvodní skrze popis interakce a případně z interakce pro něj vyplývajících situací, proč pokládá vztah za harmonický/neharmonický a jak se tento status změnil oproti předchozí pozici. Ideálním stavem je, pokud žák také dokáže vnímat harmonické i neharmonické interpretace jedné pozice.

(Polymnia)

Ve kterých částech interakce našel student harmonický vztah? V očním kontaktu, v napětí těla, splynutí těl, zrcadlení postoje, dotyku, blízkosti apod.?

Kde našel student interakci obou postav? V gestech, v pozici těl, ve směru částí jejich těla, v liniích, které jejich tělo vytváří, v očním kontaktu atd.?

(Kalliopé)

Podle čeho se student rozhodoval ohledně ne/harmonie dvojice? Podle jejich pozic, podle situace, kterou si k interakci představil, podle gest, dynamiky, podle vlastní zkušenosti?

Které aspekty interakce vnímal žák jako takové, které by mohly být i harmonické, i neharmonické? Vzepětí koně, rychlost pohybu, velké napětí v držení, otevřená huba. apod.?



(komunikační činnost)

Čím student projevil respekt vůči názoru a interpretacím ostatních studentů? Bylo to přitakáním, rozvinutím myšlenky druhého, gestem, či nepřerušením druhého atd.?

### **Materiály, organizační formy – provedené změny:**

Tato činnost se osvědčila jako velmi přínosná, a proto byla ponechána převážně v původním znění. K organizačním formám výuky byla doplněna poznámka o kontrastování pozic, což se osvědčilo v původní realizaci.

*Materiály: Potřeba k této činnosti byla pohyblivá figurka koně a člověka. Použit byl jednoduchý, ilustrativní, z drátků vyrobený model.*

*Organizační formy: Na tuto činnost bylo vyhrazeno 30 minut.*  
*Studenti pracují ve skupině. Svůj názor předkládají jednotlivě, poté o názoru diskutují společně. Diskuse je řízena učitelem tak, aby bylo dosaženo co největší rozmanitosti interpretací.*

Organizační formy: Na tuto činnost bylo vyhrazeno 30 minut.  
Studenti pracují ve skupině. Svůj názor předkládají jednotlivě, poté o názoru diskutují společně. Diskuse je řízena učitelem tak, aby bylo dosaženo co největší rozmanitosti interpretací.

Učitel přechází z převážně harmonických pozic do převážně neharmonických a v průběhu manipulace s figurkou mohou žáci v reálném čase pozorovat změny, které učitel na figurkách provádí.

Tanec múz: K věcnému popisu vztahu, Polymnii, z první činnosti se přidává interpretace vztahu koně a člověka pomocí jednoduché binární škály. Tuto škálu a její interpretaci vnímáme jako tanec Kalliopé. Kalliopé je povrchně zkoumána.

### 7.2.3 Činnost B.5 - Imaginace charakteru

#### Výtvarný úkol – provedené změny:

Bylo provedeno zjednodušení formulace zadání úkolu.

*Výtvarný úkol: Domysli skrze to, jak kůň a člověk interaguje, jaký je člověk panovník a jaké má vlastnosti. Vždy vysvětli, jakou část obrazu jsi ke své představě použila.*

**Výtvarný úkol:** Podívej se na obrázky a vymysli podle toho jak kůň a člověk interaguje jaký je člověk na obrázku panovník a jaké má vlastnosti. U všeho vysvětli, díky které části obrázku jsi na to přišel.

#### Činnosti, výtvarný jazyk, tanec múz – provedené změny:

Byla provedena konkretizace výtvarného jazyka a explicitně stanoven tanec múz.

**Činnosti:** Vnímání, imaginace, komunikace

*Výtvarný jazyk: Směr, linie, harmonie, dynamika*

**Výtvarný jazyk:** Elementy: linie (jako indikace směru), tvar (těl člověka a koně)

Kompoziční volby: směr udávaný částmi těla, pohybu, harmonie v náladách, pozicích a interakcích, dynamika pohybu a gest, kontrast či souznění v interakcích

**Tanec múz:** Tato činnost je explicitně zaměřena na Kalliopé, vyprávění o vlastnostech člověka, a na to, jak jí žáci skrze Polymnii a její uspořádání kompozice a vztahů na obraze objevují a chápou.

#### Kritéria hodnocení – provedené změny:

Formulace kritérií hodnocení byla přepracována tak, aby úkol byl objektivněji hodnotitelný.

*Kritéria hodnocení: Které části vztahu si student všimnul a použil jí k vysvětlení charakteristik člověka?*

*Ve které části vztahu vyvodil student příběhovost?*

*Jakým způsobem hodnotil student vztah člověka a koně?*

*Jakým způsobem propojil student vizuální prvky obrazu se svými představami? Jak žák vnímal paralely obrazu a svého nápadu?*

*K čemu student využil kompozici figur? K popsání vztahu, k popsání emocí, ke zdůraznění trvání, ...*

*Jaké argumenty vytvořil student na základě vztahů člověka a koně a jaké dle jiných částí obrazu?*

Kritéria hodnocení: Žáci interpretují interakci koně a člověka jako zdroj příběhovosti, komunikují s ostatními o jejich názoru na situaci na obraze.

Úkol je splněn, pokud žáci popisují interakci koně a člověka a navazují na ni svou imaginací, díky které potom promítají vlastnosti do vyobrazěného člověka.

(Kalliopé)

Kterou část interakce člověka a koně interpretoval žák jako pozitivní? Blízkost a gesta, klid emocí, směry částí jejich těl, společné úsilí apod.?

Podle které části obrazu se žák rozhodl pro přezdívku panovníka? Bylo to skrze to, co panovník dělá, nebo se student zajímal spíše o roli koně při tvorbě přezdívky?

Jak si žák poradil s elementem poddaných i přes to, že nejsou na obrázku zobrazení? Jakou roli jim přiřkl na základě obrazu?

(Polymnia)

Které části obrazu interpretoval žák? Množství doteků, blízkost, absence brnění, klid ve tváři, napětí ve svalech, směry očí apod.?

### **Materiály, organizační formy – provedené změny:**

Organizace činnosti byla podle reflexe rozdělena do dvou segmentů a byla zakončena dvěma hodnoceními, z nichž to průběžné má informativní a motivační charakter.

*Materiály:* Pracovní list.

**Materiály:** Pracovní list, prezentace se třemi obrázky.

**Organizační formy:** *Na tuto činnost bylo vyhrazeno 40 minut.*

*Žáci pracují individuálně a své nápady konzultují s učitelem. Na konci diskutují společně o tom, co vymysleli, prohlubují navzájem svoje představy.*

**Organizační formy:** Na tuto činnost bylo vyhrazeno 40 minut.

Žáci pracují individuálně a své nápady konzultují s učitelem. Poté diskutují společně o tom, co vymysleli, prohlubují navzájem svoje představy. Činnost se poté opakuje ještě jednou. Poté žáci znovu porovnávají své interpretace ve skupinách. V těchto skupinách pak prezentují rozdílnost či podobnost svých interpretací učiteli a zbytku třídy.

Věk: \_\_\_\_ let

Popisuji obrázek č. \_\_\_\_

**Domysli skrze to, jak kůň a člověk interaguje, jaký je člověk panovník - jaké má vlastnosti, jak ho vidí jeho poddaní a jeho kůň. Vždy vysvětli, jakou část obrazu jsi ke své představě použila.**

**1) Tohle je panovník, který je svými poddanými přezdívaný**

\_\_\_\_\_

protože

\_\_\_\_\_

To je například jasně vidět na tom, že

**2) Jeho nejlepší vlastností je to, že**

\_\_\_\_\_

což můžeme vidět na tom, že

\_\_\_\_\_

Něco co mu ale jako panovníkovi chybí je, že /

\_\_\_\_\_

což je jasné z toho, že

**3) Když jede okolo svých poddaných na koni, tak všichni**

\_\_\_\_\_

aby

\_\_\_\_\_

Ještě aby ne, jeho kůň totiž

\_\_\_\_\_

a to poddané utvrzuje v tom, že jejich panovník je někdo, kdo

**4) Jedno je jasné. Ke svému koni má vztah jako ke svému národu. Můžete si všimnout, že ho**

\_\_\_\_\_

A kdyby ten kůň mohl mluvit, řekl by mu na to:

\_\_\_\_\_

To samé by určitě rádi panovníkovi řekli i poddaní, zvláště po tom, co panovník minulou středu

\_\_\_\_\_

Obrázek 24 - Činnost B.5. Celé původní znění pracovního listu.

Věk: \_\_\_\_ let

Popisuji obrázek č. \_\_\_\_

**Podívej se na obrázek. Představ si, že ten člověk je panovník.**

**Jaké má vlastnosti? Jak ho asi vidí jeho poddaní? A co si o něm myslí jeho kůň?**

**Představuj si a odpověz na otázky.**

**U vět označených hvězdičkou (\*) nezapomeň, že musíš popsat alespoň část obrázku.**

Přečti si nejprve všechny otázky, list má tři části a věty v nich k sobě patří, tak ať se nad nimi můžeš zamyslet společně než začneš psát.

**1) Tohle je panovník, který je svými poddanými přezdívaný**

**\*Z obrázku je nám to je jasné, protože**

**2) \*Na obrázku je vidět, že panovník s jeho koněm**

Poddaní svého panovníka znají a tak ví, že to je známka jeho nejhorší/nejllepší (zakroužkuj) vlastnosti, kterou je to, že

**3) \*Jedno je jasné. Ke svému koni má vztah jako ke svému národu. Můžete si všimnout, že ho**

A kdyby ten kůň mohl mluvit, řekl by mu na to:

“\_\_\_\_\_”

To samé by určitě rádi panovníkovi řekli i poddaní, zvláště po tom, co panovník minulou středu

*Obrázek 25 - Činnost B.5. Celé znění upraveného pracovního listu.*

## 7.2.4 Činnost C – Aranžování figur

### Výtvarný úkol – provedené změny:

Výtvarný úkol byl přepracován a místo práce s figurkami je koncipován jako tvorba živé sochy. Podstata úkolu je totožná s úkolem původním. Performativní metoda tvorby má za cíl vložit do řady aspekt, který by lépe vyhověl kinestetickému stylu učení mladších žáků. Další ambicí této změny je snížení žákovských nároků na definitivnost vlastního výtvoru.

*Výtvarný úkol: Domysli, jak bys uspořádal figurku člověka k figurce na zadních vzpínajícího se koně, tak, abys svým spolužákům co nejjasněji ukázal, že ten člověk je: ambiciózní, lhostejný, empatický. Popiš, které části interakce jsi použil, aby charakter člověka popsaly.*

**Výtvarný úkol:** Vymyslete se spolužákem ve dvojici, jak by se dala ukázat nějaká vlastnost člověka (např. ambiciózní, citlivý, nesmělý), pokud bychom ho postavili k na zadních nohách se vzpínajícímu koni. Jak by reagoval? Co by dělal? Vytvořte sochu, v níž jeden z vás bude koněm vzepjatým na zadních a druhý člověkem.

### Činnosti, výtvarný jazyk, tanec múz – provedené změny:

Do činností byla přidána tvorba, které chyběla v původním popisu.

*Činnosti: Vnímání, imaginace, komunikace*

*Činnosti: Vnímání, imaginace, komunikace, tvorba*

*Výtvarný jazyk: Linie, směr, dynamika, uspořádání, umístění*

**Výtvarný jazyk:** Elementy: Linie (části těla a jejich směry), tvar (kůň a jezdec jako celek)

Kompoziční volby: směr v částech těla, vzdálenost od sebe, dynamika pohybu, kontrast pozic, uspořádání člověka a koně

**Tanec múz:** V tomto tanci se múzy snaží najít společný kompromis. Kalliope chce vyprávět o různých vlastnostech člověka, Polymnia má dané části taneční sestavy, které nehodlá měnit, tedy vzepětí koně. Múzy se snaží najít sestavu, díky které obě naplní své podmínky.

### **Kritéria hodnocení – provedené změny:**

Části kritérií hodnocení byly změněny tak, aby reflektovaly novou organizaci úkolu.

*Kritéria hodnocení: Studenti vnitřně přemýšlí nad možnostmi realizace úkolu. Po podání realizace úkolu zdůvodňuje svoje výtvarná rozhodnutí.*

*Jaké části či detaily pozice figurky použil student k vizuální formulaci charakteru člověka? Byly to gesta, síla, zrcadlení koně, kontrast s koněm atd.?*

*Jak použil žák vzpřímenosti koně k formulaci charakteru člověka? Byla to průbojnost, neovladatelnost, svoboda atd.?*

*Jak student uplatnil poznatky z předchozí činnosti ve svém projevu?*

*Jak uspořádal student myšlenky, které vyplynuly z jeho imaginace, v prostorové kompozici?*

**Kritéria hodnocení:** Studenti s respektem k zásadám bezpečnosti tvoří živou sochu. Úkol je splněn, pokud žáci živou sochou splní podmínku vzepětí koně a vysvětlí, jak je v jejich soše zobrazena vlastnost, kterou si vybrali.

(Kalliopé)

Jakou interakcí se žáci rozhodli vlastnost ilustrovat? Harmonickou, kontrastující, spoluprací člověka a koně, nevyrovnanou, co se týče moci atd.?

Jak žáci interpretovali vzepětí koně? Jako výraz strachu, síly, zastrašování, radosti?

(Polymnia)

Jak si žáci poradili s uspořádáním sebe sama v prostoru? Využili zázemí třídy, použili k dokreslení scény nábytek, rozhodli se vytvořit zástupné otěže, apod?



Co byl pro žáky základní aspekt pózy pro vyjádření zvolené vlastnosti? Bylo to gesto, výraz ve tváři, zobrazení napětí, blízkost ke koni apod.?

#### **Materiály, organizační formy – provedené změny:**

Materiály i organizační formy byly pozměněny tak, aby reflektovaly ostatní změny v úkolu.

*Materiály:* *Figurka člověka a koně*

*Materiály:* Nejsou zapotřebí žádné materiály.

*Organizační formy:* *Na tuto činnost bylo vyhrazeno 30 minut.*

*Studenti pracují individuálně a výsledky své imaginace prezentují společně.*

*Organizační formy:* Na tuto činnost bylo vyhrazeno 30 minut.

Studenti pracují ve dvojicích, na konci činnosti probíhá představení výsledků práce mezi skupinami.

#### **7.2.5 Činnost D – Ilustrace průbojnosti**

##### **Výtvarný úkol – provedené změny:**

Výtvarný úkol byl přepsán tak, aby reflektoval nové, méně definitivní médium, modelaci.

*Výtvarný úkol:* *Zachyt' ve třech různých náčrtech, jak by se dala vizuálně zobrazit průbojnost člověka skrze jeho interakci s koněm. Zhodnot', ze kterého z náčrtů si myslíš, že bude pro tvoje spolužáky nejjasněji pochopitelné, že chceš zdůraznit průbojnost.*

*Výtvarný úkol:* Vymodeluj tři různé návrhy toho, jak by se skrze interakci člověka a koně dala zobrazit průbojnost. U každého z nich doplň větu: „Můj panáček je průbojný, protože...“ Ze kterého z návrhů bude pro tvoje spolužáky nejjasnější, že jsi chtěl zdůraznit právě průbojnost?

##### **Činnosti, výtvarný jazyk, tanec múz – provedené změny:**

Kategorie byly aktualizovány a upřesněny tak jako předešlé činnosti.

Činnosti:	imaginace, tvorba
Výtvarný jazyk:	<i>Linie, tvar, dynamika, kompozice, uspořádání</i>
Výtvarný jazyk:	Elementy: Linie (ve směru částí plastiky), tvar (v tělech), objem (v práci s hlinou)  Kompoziční volby: dynamika pohybu, gest, uspořádání člověka a jezdce v prostoru, vzdálenost dvojice od sebe
Tanec múz:	Kalliopé a Polymnia tančí v podobné míře, navzájem se inspiřují a přepracovávají tanec v jeho průběhu. Charakter a jeho zobrazení se navzájem podmiňují.

### **Kritéria hodnocení – provedené změny:**

Kritéria hodnocení byla aktualizována k úkolu. Hodnocení se nezaměřuje na technickou správnost práce s materiálem, ta je v této řadě sekundární.

*Kritéria hodnocení: Studenti vytváří tři návrhy a posuzují je na základě analýzy vlastních rozhodnutí.*

*Jaké detaily/zobrazení vzal student v potaz při analýze srozumitelnosti díla?*

*Proč si student myslí, že bude daný z návrhů pro jeho kolegy nejjasněji pochopitelný?*

*Na kterých bodech obrazu založil student svou domněnku o jasnosti díla? Na kompozici, na gestech, na společných znalostech třídy atd.?*

*Které z vlastních nápadů se student rozhodl nepoužít, protože by jasně nevyjadřovaly jeho záměr?*

*V jaké pozici zachytil student člověka a koně? Harmonické, zrcadlíci se, kontrastní?*

*Jakými směry se žák rozhodl detaily pozice zachytit?*

Kritéria hodnocení: Studenti vytváří tři návrhy a posuzují je na základě analýzy vlastních rozhodnutí. Úkol je splněn, pokud student představí alespoň dva

návrhy zobrazení průbojnosti a popíše, jak je v plastice průbojnost zobrazena.

(Kalliopé)

Jak vnímal žák průbojnost? Pozitivně, negativně, jako součást delšího příběhu?

Jaké části interakce zdůraznil žák pro ilustraci průbojnosti? Např. směr vpřed, klidná nálada, vstřícné gesto, pozice nohou apod.?

(Polymnia)

V jaké pozici zachytil student člověka a koně? Harmonické, zrcadlíci se, kontrastní apod.?

Jaké detaily/zobrazení vzal student v potaz při analýze srozumitelnosti díla?

Které z vlastních nápadů se student rozhodl nepoužít, protože by jasně nevyjadřovaly jeho záměr?

### **Materiály, organizační formy – provedené změny:**

Časový limit činnosti byl navýšen, aby žáci měli dostatek času na adaptaci na nové médium. Závěr činnosti byl upřesněn.

*Materiály:* Žádné speciální materiály.

*Materiály:* Sochařská hlína.

*Organizační formy:* Na tuto činnost bylo vyhrazeno 45 minut.

*Studenti individuálně zobrazují vlastní imaginační pochody.*

*Organizační formy:* Na tuto činnost bylo vyhrazeno 90 minut.

Studenti pracují individuálně, závěr činnosti probíhá formou společného vystavení a reflexivního dialogu. Učitel poté žákům poskytne hodnocení a řadu uzavře.

## Závěr

Bakalářská práce se zabývala zobrazováním člověka a koně a jejich vztahů. Jejím cílem bylo mapovat potenciál tohoto tématu jako východiska pro výtvarnou činnost. Práce byla rozdělena na části teoretickou, didaktickou a praktickou.

V teoretické části práce bylo nejprve představeno zobrazování člověka a koně v umění. Byli představeni umělci kteří se zobrazováním člověka zabývali v historii a také umělci kteří se jím zabývají v současnosti. Na příkladech několika soch a maleb byly popsány dva póly práce s tématem koně a člověka. Tyto póly odrážely to, v jakém vzájemném vztahu se dvojice nachází. Jeden z nich vnímá člověka jako podmanitele přírody a druhý ho chápe jako její rovnocennou součást. Dále bylo téma zasazeno do rámcových vzdělávacích programů pro základní umělecké a také základní vzdělávání. V programu téma byl nalezen potenciál především v okruhu Rozmanitost přírody. Z očekávaných výstupů tohoto tematického okruhu byly vybrány jako relevantní ty výstupy, které se zabývaly zdůvodněním vztahů mezi organismy a zhodnocením významu živočichů pro člověka. Následně byl teoreticky představen didaktický model podle Heleny Kafkové, který je v práci použit v didaktické části. Didaktické kategorie tohoto modelu byly pro větší efektivitu a přehlednost rozděleny na kategorie relevantní pro učitele a pro žáky. Hlavními kategoriemi relevantními pro žáky byly shledány výtvarný úkol a kritéria hodnocení.

Didaktická část popisovala konkrétní didaktická rozhodnutí, která byla provedena při tvorbě výtvarné řady. Ta byla koncipována tak, aby žákům základní umělecké školy představila problematiku zobrazování vztahu člověka a koně. Zdůvodněna byla návaznost jednotlivých úkolů v řadě od nejjednoduššího po nejsložitější, a to ve vztahu k práci s múzickými principy a úrovněmi Bloomovy taxonomie. Kritéria hodnocení byla tvořena s cílem rozevřít možnosti řešení úkolů místo binárního kategorizování prací. Poté byla představena výtvarná řada o pěti činnostech. Výtvarná řada byla se skupinou žáků realizována během časového úseku několika týdnů.

Ve výzkumné části proběhla reflexe řady, ve které byl analyzován její průběh, naplnění jejích vzdělávacích cílů a její efektivita. Tato reflexe byla provedena třífázově, s pomocí reflexivního modelu podle Donalda Schöna. Cílem reflexe bylo analyzovat vlastní pedagogickou praxi a zhodnotit možnosti jejího zlepšení. Tento cíl byl naplněn tím, že byla

výtvarná řada byla přepracována pomocí poznatků z reflexí. Z reflexí vyplynulo, že bylo potřeba revidovat kritéria hodnocení, jejichž formulace byla příliš obecná. Řešení tohoto problému bylo představeno skrze uplatnění múzických principů při formulaci kritérií. Kategorie výtvarného jazyka byl také upřesněna, aby byla její podstata správně naplňována. Upravovány byly podle zkušenosti z realizace také organizační formy. V činnostech ve kterých bylo potřeba používat speciální materiály a jiné pomůcky proběhla jejich revize a návrh na zvětšení efektivity práce s nimi. V poslední kapitole práce byla řada přepsána a byly v ní vyznačeny uplatněné změny.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ANDERSON, Lorin W., David R. KRATHWOHL. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman, 2001. ISBN 978-0801319037.
- CLEGG, Elizabeth. Jan Preisler [online]. In: *Burlington magazine*. 2003 [cit. 2024-05-12], roč. 145, č. 1207, s. 738-740. ISSN 0007-6287. Dostupné z: <https://www-jstor-org.ezproxy.is.cuni.cz/stable/20073270?seq=2>.
- CUNEO, Pia F. Visual aids: training the horse, rider and reader. In: EDWARDS, Peter, Karl A. E. ENENKEL a Elspeth GRAHAM (eds.). *The Horse as Cultural Icon: The Real and the Symbolic Horse in the Early Modern World*. Leiden: Brill, 2011. ISBN: 9789004212060.
- EDWARDS, Peter a Elspeth GRAHAM. Introduction. In: EDWARDS, Peter, Karl A. E. ENENKEL a Elspeth GRAHAM (eds.). *The Horse as Cultural Icon: The Real and the Symbolic Horse in the Early Modern World*. Leiden: BRILL, 2011. ISBN: 9789004212060.
- FONTES, Claudia. *The Horse Problem* [online]. In: Claudia Fontes. 2017 [cit. 2024-05-15]. Dostupné z: <https://claudiafontes.com/project/the-horse-problem/>.
- GABRIEL, Michal. *Instalace pomníku Karla IV – Divadelní náměstí Karlovy Vary (květen 2022)* [online]. In: Michal Gabriel Spaces. 2022, [cit. 2024-04-30]. Dostupné z: <https://michalgabrielspaces.cz/media/>.
- GAJDOŠÍKOVÁ, Pavla. *Fenomén architektury ve vlastním uměleckém a pedagogickém díle (Pedagogické implikace)* [online]. Praha, 2019 [cit. 2024-05-02]. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Marie FULKOVÁ (vedoucí práce). Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/116498/140081913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- HAVLÁSEK TATAROVÁ, Lucie. *Ornament v přírodě, vědě a umění. Analýza diskurzu případové studie výuky* [online]. Praha, 2013 [cit. 2024-05-02]. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Marie FULKOVÁ (vedoucí práce). Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/58940/140032238.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

HINE, Daryl. *Works of Hesiod: and the Homeric Hymns*. Chicago: The University of Chicago Press, 2008. ISBN 978-0-226-32966-6.

HORST, Joyce T. *Claudia Fontes* [online]. In: Medium. 21. 03. 2017 [cit. 2024-05-15]. Dostupné z: <https://medium.com/paard-verzameld/claudia-fontes-ec5d7f2393a2>.

HOUSKA, Ivan, Kateřina KREISLOVÁ, Jiří DĚD a Pavel NOVÁK. Restaurování bronzového jezdeckého pomníku Jana Žižky z trocnova v Praze na Vítkově [online]. In: *Koroze a ochrana materiálu*. Praha, 2012 [cit. 2024-04-09], roč. 56, č. 3, s. 76-82. ISSN 0452-599X. Dostupné z: <https://intapi.sciendo.com/pdf/10.2478/v10227-011-0013-8>.

HROMÁDKA, Zdeněk. *Učitel jako tvůrce výukových materiálů* [online]. In: Metodický portál RVP. 23. 04. 2020 [cit. 2024-07-03]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22362/UCITEL-JAKO-TVURCE-VYUKOVYCH-MATERIALU.html>.

JANÍK, Tomáš, Jan SLAVÍK, Michaela PÍŠOVÁ a Eva MINAŘÍKOVÁ. Učitel jako reflektivní praktik. In: JANÍK, Tomáš, Eva MINAŘÍKOVÁ a kol. *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, s. 13-23. ISBN 978-80-7315-213-0.

JONES, Christopher P. *Great Paintings Explained: Napoleon Crossing the Alps by Jacques-Louis David*. In: Medium. 15. 02. 2022 [cit. 2024-07-03]. Dostupné z: <https://christopherpjones.medium.com/great-paintings-explained-napoleon-crossing-the-alps-by-david-500c2e5e7348>.

JUCHELKA, Jiří. Symbolika a rituální význam koně v pravěku s důrazem na období popelnicových polí a starší dobu železnou ve střední Evropě – 2. Část In: *Časopis Slezského zemského muzea. Série B. Vědy historické*. Opava: Slezské zemské muzeum, 2017, roč. 66, č. 3, s. 189-207. ISSN 1211-3131.

KAFKOVÁ, Helena. *Plánování výtvarných činností* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019 [cit. 2024-04-18]. ISBN 978-80-7603-140-1. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/book/planovani-vytvarnych-cinnosti/>.

KATSIKOPOULOU, Myrto. *Danish pavilion unveils transhuman installation 'we walked the earth' at venice art biennale* [online]. In: Designboom. 21. 04. 2022 [cit. 2024-05-12]. Dostupné z: <https://www.designboom.com/art/danish-pavilionwe-walked-the-earth-uffe-isolotto-venice-art-biennale-04-21-2022/>.

LUKAVEC, Jan. *Více než pouhé zvíře? Koně a jejich nadpřirodní příbuzní* [online]. In: ILiteratura. 11. 10. 2015 [cit. 2024-04-19]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/35401-morpurgo-michael-valecny-kun>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2024-04-20]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani-rvp-zuv/>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

NOVÁK, Petr. *Realizace* [online]. In: Horse Sculptures. 2016, [cit. 2024-05-11]. Dostupné z: <http://www.horsessculptures.com/realizace.html>

Nové pomníky Bohuslava Kafky [online]. In: *Umění*. Praha: Jan Štenc, 1933 [cit. 2020-09-10], č. 1–10, s. 234–235. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:22b75b81-2a21-11e9-bd2c-5ef3fc9bb22f?page=uuid:68f88680-2a32-11e9-a347-005056825209>.

PLÚTARCHOS, a William F. ALLEN. *Plutarch's Lives* [online]. Boston: Ginn and company, 1918 [cit. 2024-04-19]. Dostupné z: <https://www.loc.gov/item/18013797/>.

RAM a TŮ. *Pomník padlým koním jde do finále, letos uplyne 150 let od bitvy* [online]. In: IDnes. 02. 02. 2017, [cit. 2024-05-10]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/hradec-kralove/zpravy/sochar-petr-novak-dokoncuje-pomnik-padlym-konim-z-bitvy-u-hradce.A151202\\_2209523\\_hradec-zpravy\\_pos](https://www.idnes.cz/hradec-kralove/zpravy/sochar-petr-novak-dokoncuje-pomnik-padlym-konim-z-bitvy-u-hradce.A151202_2209523_hradec-zpravy_pos).



- ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-121-4.
- SCHÖN, Donald. A. *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. ISBN 13: 978-1-85742-319-8.
- SLAVÍK, Jan, a Jindřich LUKAVSKÝ. Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). In: JANÍK, Tomáš a Martin CHVÁL (eds.). *Orbis Scholae*. Praha: Karolinum, 2012, roč. 6, č. 3, s. 77-97. ISSN 1802-4637.
- VÁVRA, Jaroslav. *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání* [online]. In: Research gate. 2011 [cit. 2024-07-08]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/271486956\\_REVIDOVANA\\_BLOOMOVA\\_TAXONOMIE\\_V\\_CESKEM\\_VZDELAVANI\\_A\\_REVISION\\_OF\\_BLOOM'S\\_TAXONOMY\\_IN\\_CZECH\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/271486956_REVIDOVANA_BLOOMOVA_TAXONOMIE_V_CESKEM_VZDELAVANI_A_REVISION_OF_BLOOM'S_TAXONOMY_IN_CZECH_EDUCATION).
- VLČEK, Martin. Kůň ve výtvarném umění. In: STEINOVÁ, Šárka. *Koně. Prameny a studie (Národní zemědělské muzeum)*. Praha: Národní zemědělské muzeum, 2009, s. 148–162. ISSN 0862-8483.
- ZACZEK, Iain. *Napoleon Crossing the Alps* [online]. In: Encyclopedia Britannica. 06. 04. 2023 [cit. 2024-04-25]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/art/Napoleon-Crossing-the-Alps>.
- ZUŠ ŠTÍTNÉHO. *Školní vzdělávací program* [online]. Praha: ZUŠ Štítného, 2012 [cit. 2024-07-01]. Dostupné z: <https://www.zus-stitneho.net/vzdelavaci-program-skoly-1>.

## Seznam obrázků

Obrázek 1 - Jezdecký pomník Jana Žižky z Trocnova na Vítkově. ....	7
Obrázek 2 - Napoleon překračuje Alpy. ....	8
Obrázek 3 - Problém koní. ....	10
Obrázek 4 - Pomník jezdecké srážky u Střezetic. ....	11
Obrázek 5 - Realizace činnosti A. Vizuální záznam diskuse. ....	32
Obrázek 6 - Realizace činnosti A. Linie a směry, které žáci vnímali. ....	32
Obrázek 7 - Realizace činnosti A. Popis pražských soch. ....	33
Obrázek 8 - Realizace činnosti A. Popis dynamiky. ....	33
Obrázek 9 - Činnost B. Pozice první, neharmonická. ....	36
Obrázek 10 - Činnost B. Pozice druhá, harmonická. ....	36
Obrázek 11 - Činnost B. Pozice třetí, převážně neharmonická. ....	37
Obrázek 12 - Činnost B. Pozice čtvrtá, ambivalentní. ....	37
Obrázek 13 - Ukázka z realizace činnosti B.5. ....	40
Obrázek 14 - Ukázka z realizace činnosti B.5. ....	40
Obrázek 15 - Ukázka z realizace činnosti B.5. ....	41
Obrázek 16 - Ukázka z realizace činnosti B.5. ....	41
Obrázek 17 - Činnost C. Žákovská realizace 2, první verze. ....	44
Obrázek 18 - Činnost C. Žákovská realizace 2, druhá verze. ....	44
Obrázek 19 - Činnost C. Žákovská realizace 1, první verze. ....	45
Obrázek 20 - Činnost C. Žákovská realizace 1, druhá verze. ....	45
Obrázek 21 - Činnost D. Žákovská realizace 1. ....	48
Obrázek 22 - Činnost D. Žákovská realizace 2. ....	48
Obrázek 23 - Činnost D. Žákovská realizace 3. ....	49
Obrázek 24 - Činnost B.5. Celé původní znění pracovního listu. ....	61
Obrázek 25 - Činnost B.5. Celé znění upraveného pracovního listu. ....	62

## Zdroje obrázků

Obrázek 1 – *Socha Jana Žižky na pražském Vítkově*. In: Wikimedia Commons [online]. 28. 11. 2009, [cit. 2024-06-26]. Dostupné z:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jan\\_Zizka\\_Vitkov.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jan_Zizka_Vitkov.jpg).

Obrázek 2 – *Napoleon Crossing the Alps (1801-1805) by Jacques-Louis David. Original public domain image from Wikimedia Commons*. In: Rawpixel [online]. [cit. 2024-06-26]. Dostupné z: <https://www.rawpixel.com/image/8627683/image-watercolor-art-vintage>.

Obrázek 3 – *The Horse Problem*. In: Claudia Fontes [online]. [cit. 2024-06-26]. Dostupné z: <https://claudiafontes.com/project/the-horse-problem/>.

Obrázek 4 – *Pomník jezdecké srážky u Střezetic*. In: Královéhradecký kraj [online]. [cit. 2024-06-26]. Dostupné z: <https://www.hkregion.cz/dr-cs/105889-pomnik-jezdecke-srazky-u-strezetic.html>.

Obrázky 5–25 – Archiv autorky.