

45
LISTY
ČESKÉ SEKCE
INSEP

Listy České sekce INSEA číslo 4., 1997

Vydává Česká sekce INSEA (domicil: katedra VV PedF UK Rettigové 4, 116 39 Praha 1)
jako interní informační materiál pro potřebu svých členů

Redakce:

Prof. Jiří David (vedoucí)

Marie Fulková (fulkovam@pedf.cuni.cz)

Evžen Linaj

Jaroslav Vančát (vancatj@pedf.cuni.cz)

Toto číslo redigovala Marie Fulková

Vydáno 30. října 1997

Obsah

Zpráva výboru České sekce INSEA za období od září 1996	2
Volby do výboru České sekce INSEA v září 1996 v Cikháji	3
Recenze osnov 3	
Redakční poznámka	4
Marie Fulková	-
Úvodní dopis	5
Evaluační kritéria, čili o smyslu a poslání výtvarné výchovy	5
Jaromír Uždil	
Předpoklady pro tvorbu evaluačních kritérií	7
Jiří David	
Evaluační kritéria výtvarné výchovy...	8
Jaroslav Brožek	
K problému evaluace ve výtvarné výchově	9
Danuše Sztablová	
Připomínky k evaluačním kritériím J. Vančáta a kolektivu	10
Jan Slavík	
Pár slov na vysvětlenou (na obranu?)	11
Jaroslav Vančát	
Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu /1. verze/	13
předkládá Jaroslav Vančát /20. 5. 1996/	
Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu	14
Předkládá Jaroslav Vančát, vedoucí zpracovatelského týmu (20. 9. 1996)	
Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu	17
Jan Slavík - 1. verze	
Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu	20
Jan Slavík a Věra Roeselová (10. 11. 1996)	
Výtvarná výchova ve výchově a vzdělávání dětí v primární škole	27
Danuše Sztablová	

Zprávy výboru sekce

Zpráva výboru České sekce INSEA za období od září 1996

Poslední symposium, konané brněnskou katedrou výtvarné výchovy ve Žďáru nad Sázavou na téma Emocionalita a racionalita ve výtvarné výchově otevřelo diskusi, zda existují dvě rozporné potenciality výtvarné výchovy - jedna vycházející z přirozenosti subjektu, sepětí s přírodou a vesmírem a druhá - zabývající se obsahem působení současné informační technologie či zda je možno obě nějakým způsobem sladit. Diskuse pokračuje i nadále a přispívá k vyjasnění teoretických pozic výtvarné výchovy.

V Cikhájích byl zvolen nový výbor, protokol o volbě je zveřejněn v Listech č. 4/1997 na str. 2.

Za uspořádání symposia ve velmi inspirující atmosféře je třeba ještě jednou poděkovat Radkovi Horáčkovi a Haně Dvořákové i všem jejich kolegům, kteří jim poskytli podporu. Symposia se zúčastnilo cca 40 účastníků, což možná lépe charakterizuje reálný zájem o teoretické otázky výtvarné výchovy, než počet účastníků na symposiu v Praze, jehož bylo dosaženo spoluúčastí členů AVP. Sborník ze symposia je v době psaní zprávy v tisku a bude pravděpodobně k dispozici na symposiu v Českých Budějovicích.

Výbor se sešel na pěti schůzích, jejichž hlavním obsahem bylo určení témat, jimiž se chceme soustředěněji zabývat. Prvním tématem, jehož přijetí bylo vynuceno zájmem ministerstva školství o tuto otázku, byla evaluační kritéria. Písemná diskuse k nim vychází v Listech č. 4. Dalším plánovaným tématem k diskusi, jejíž výsledky by měly otisknout následující Listy, je otázka osnov. Obsahem Listů by měly být odborné recenze osnov výtvarné výchovy jednotlivých vzdělávacích programů Obecná a Občanská škola, Základní škola a Národní škola.

Před dvěma schůzemi výboru byla pořádána kolokvia, první, s úvodním referátem prof. Zhoře, bylo věnováno přípravě symposia v Českých Budějovicích, druhé bylo věnováno právě diskusi k otázce osnov a nad plánem řešení palčivých témat výtvarné výchovy.

V průběhu roku byly expedovány Listy č. 3, se Zamyšlením nad výtvarnou výchovou Rudolfa Arnheima, přeloženého Hanou Ševčíkovou a vydaného se svolením Getty Center for Education in the Art pro vnitřní potřebu členů. Redakčně bylo připraveno další číslo s diskusí o evaluaci, distribuované na symposiu v Českých Budějovicích.

Laskavostí ředitele ZŠ Korunovačnické Tomáše Komrsky byla získána bezplatně místnost pro informační centrum INSEA. Byly pořízeny doplňující kusy nábytku (židle, lampička, koberec). V současné době se zpracovává materiál, který by měl být obsahem informačního centra. Jeho hlavním zdrojem jsou knihy, časopisy a kazety AVP, které takto vyjadřuje podporu sjednocení informací ve výtvarné výchově.

Evropského symposia INSEA o designu ve výtvarné výchově v Glasgow se zúčastnili Marie Fulková, Hana Babyrádová a Jaroslav Vančát. Poznatky, které získali, budou prezentovány ve Výtvarné výchově. Osobním kontaktem také získali zahraniční hosty pro symposium v Českých Budějovicích.

Počet členů podle seznamu je cca 65, platících dosud 42. Z konstatování stavu a tendencí České sekce INSEA a Asociace výtvarných pedagogů se zrodil návrh na konzultaci o případném těsnějším semknutí či sloučení obou organizací, aby došlo k situaci, která je obvyklá v organizaci v ostatních evropských zemích a která by výtvarným pedagogům zajistila větší akceschopnost i větší odezvu u veřejnosti. Tento návrh bude předložen k diskusi na plenárním zasedání sekce.

Schváleno výborem 19. 9. 1997

Volby do výboru České sekce INSEA v září 1996 v Cikháji

Řádné volby do výboru České sekce INSEA na další tříleté volební období se uskutečnily na plenárním zasedání dne 19. září 1996v Cikháji u Žďáru nad Sázavou.

Volební komise ve složení Aleš Svoboda (předseda), Hana Dvořáková a Zdeněk Peterka vydala tento protokol:

Výsledky voleb Českého komitétu INSEA 12. 9. 1997

Bylo odevzdáno 33 lístků, z toho 29 hlasovacích lístků bylo platných. Zvoleno bylo 10 navrhaných kandidátů, kteří získali více než polovinu hlasů přítomných hlasujících. Jeden kandidát (Pešáková Eva) získal méně než polovinu (8) hlasů.

Ze jmenovaných 10 zvolených kandidátů se na prvních devíti místech umístili tito: Hana Babyrádová, Radek Horáček, Alena Dokonalová, Jaroslav Vančát, Marie Fulková, Karla Cikánová, Evžen Linaj, Miloš Michálek, Ivan Špírk. Jako první náhradnice zůstává Michaela Terčová.

Počet odevzdaných hlasů:

Babyrádová	26
Horáček	26
Dokonalová	25
Vančát	25
Fulková	24
Cikánová	23
Linaj	23
Michálek	21
Špírk	21
Terčová	20
Pešáková	8

/podepsáni: Aleš Svoboda, Hana Dvořáková, Zdeněk Peterka/

Do kontrolní a smírčí komise byl jako třetí člen zvolen Ladislav Kasík. (Na sympoziu v Plzni r. 1994 byly zvoleny A. Čápková a J. Sedláková).

Dne 9. prosince rezignovala na členství ve výboru Karla Cikánová, členkou výboru byla kooptována Michaela Terčová.

V souladu s platnými stanovami na prvním jednání zvolili členové výboru České sekce INSEA jeho předsedou Jaroslava Vančáta, místopředsedou Evžena Linaje, tajemnicí Alenu Dokonalovou, pokladníkem Ivana Špírka, tajemnicí pro zahraniční styky Marii Fulkovou.

Recenze osnov

Vzhledem k tomu, že také osnovy výtvarné výchovy jsou do vzdělávacích programů zařazovány bez veřejné diskuse s odbornou veřejností, rozhodl se výbor vyvolat recenzní proces alespoň dodatečně **vyhlášením diskuse o jejich úrovni**. Žádáme proto naše kolegy z řad teoretiků i vyučujících výtvarné výchovy o **odborné recenze kterýchkoli osnov výtvarné výchovy**, z těch, které jsou nyní schváleny ministerstvem školství (Obecná a Občanská škola, Národní škola, Základní škola). Obzvláště cenná budou i jejich komparativní zhodnocení či porovnání se zahraničními osnovami. K účasti v diskusi není podmínkou členství v INSEA.

Příspěvkům, které budou do 31. ledna 1998 doručeny redakci na adresu Česká sekce INSEA, domicil: katedra výtvarné výchovy PedF UK, Rettigové 4, 116 39 Praha 1, bude věnováno jedno z dalších čísel Listů. Jeho prostřednictvím budou výsledky naší diskuse nabídnuty dalšímu odbornému tisku, výkonným orgánům ministerstva školství, pedagogické i rodičovské veřejnosti.

Diskuse o evaluačních kritériích pro výtvarnou výchovu

Redakční poznámka

Marie Fulková

Vážené čtenářky, vážení čtenáři Listů,

v tomto čísle nacházíte několik dokumentů, jež vznikly jako odpověď na žádost ministerstva školství a tělovýchovy, které zpracovává soubor evaluačních, tedy hodnotících kritérií pro předměty prvního až pátého ročníku základní školy. Dlužno podotknout, že se vše dělo ve velkém časovém stresu a bez otevření odborné diskuse, což je pro veřejné a kulturní instituce této země symptomatické. Rodičovská veřejnost pak o to méně tuší cokoli o obsahu a způsobech hodnocení dětí - žáků, aniž by pochopitelně cokoli věděla o dosavadních obsazích školních předmětů a změnách, po nichž osamocené a vyčerpané odborné hlasy čas od času volají. Požadavek na stanovení evaluačních kritérií ve výtvarné výchově bez souběžného ujasnění jejího obsahu působí velmi nesmyslně.

Pokoušíme se tedy pomocí Listů problematiku nabídnout alespoň členům InSEA a Asociace výtvarných pedagogů a doufáme, že materiál bude s vaší laskavou pomocí šířen dále. První ohlasy na nabídnuté téma již můžeme uveřejnit, rovněž tak uveřejňujeme dvě ministerstvu předložené verze Evaluačních kritérií, a to 2 verze Jaroslava Vančáta, 1.verzi Jana Slavíka a společný dokument Jana Slavíka a Věry Roeselové. Najdete zde i podrobnosti týkající se vzniku uvedených dokumentů. Jsou důkazem toho, že nebyl čas postavit tým, který by se shodl na jednom dokumentu, nechal jej řádně oponentovat a vyhnul se informačním a organizačním zmatkům bez stresující zátěže ve vztazích a psychice. Nebylo možné také oslovit kolegy z jiných kateder Vv a požádat je o další pracovní verze.

Ještě jednu poznámku mi dovoluňte. Měli bychom se zamyslet nad tím, co evaluační kritéria jako taková znamenají, nebo spíše čemu či komu slouží. Na první pohled se zdá, že evaluační kritéria se především týkají vztahu žáka a učitele. Že v optimálním případě jde o dialog se silným formativním působením směrem k žákovi. Každý z nás má však zkušenost, že škola jako celek vykazuje výsledky celkové evaluace, aby umožnila srovnání na úrovni systému a poskytla tak i určité vodítko, zda vynaložené finanční prostředky do vzdělání jsou či nejsou efektivní. Existuje zde však i skryté působení zevnitř, jakýsi nepozorovaný tlak na učitele, na jeho uvažování a jednání. Způsob a kritéria evaluace se tak stávají nenápadným nátlakovým nástrojem státní instituce, která pochopitelně sleduje své specifické cíle dané politickým a sociokulturním klimatem.

Na podobný problém poukazují analytici osnov a evaluací např. ve Velké Británii a Francii jako najev obecný. Z teoretiků našemu publiku známých např. John Steers soustavně obviňuje kompetentní orgány z nedostatku vůle k dialogu a z arogance vůči učitelské veřejnosti. Je známo, že britská učitelská veřejnost ignorovala v roce 1992 zavedení souboru evaluačních materiálů, které neprošly veřejnou oponenturou a které nebyly shledány obsahově profesionální.

K problematice tzv. evaluační kultury ve Francii se vyjadřuje Jean-Yves Rochex těmito slovy:

„Výběr a definování hodnoceného učiva i způsob prověřování jeho osvojení se tak jeví jako rychlejší prostředek změn reálného kurikula, ovlivňování pedagogických metod učitelů a jejich přibližování různým novátorským a didaktickým inovacím, hlásaným státní správou a experty, kteří jsou jí blízcí. Je to prostředek, který je rychlejší, protože je daleko méně závislý na politických diskusích, jejich kompromisech a ústupcích. Evaluace se tak zdá být účinnějším prostředkem změn než oficiální programy přímo předepisující určité kurikulum. Tento postup tak nahrazuje nebo minimalizuje veřejné debaty a diskuse ve jménu technické, neutrální racionálnosti či časové úspory.“ (Pedagogika 3/96, str.241).

Zdá se mi, že způsob práce na hodnotících kritériích pro předmět, jehož obsah se pro svou proměnlivost a bohatost velice vzpírá popisu, je hodný pozornosti. Že je jediné dobře, že zatím nedošlo k definitivnímu předložení jediné a definitivní verze ministerstvu. A že jako autoři, učitelé, oponenti a kritici máme

zodpovědnost nejen vůči předmětu, který se tak určitým způsobem profiluje, ale také vůči všem, pro které by se špatně postavená kritéria mohla stát v každodenním školním životě noční můrou.

Ještě jednou prosím také o zaslání příspěvků a reakcí na koncepci obsahu a hodnocení výtvarné výchovy na adresu redakce do 31. ledna 1998. Budějovické symposium by se mělo stát předběžným veřejným fórem pro diskuse o těchto otázkách výtvarné výchovy.

Úvodní dopis

Vážení přátelé,

podle rozhodnutí výboru INSEA bude další, již čtvrté číslo Listů INSEA věnováno diskusi k evaluačním kritériím, a to jak konkrétně, tak k obecným principům.

V polovině minulého roku ministerstvo školství iniciovalo tvorbu evaluačních kritérií pro 1.-5. ročník základní školy, na jejichž vypracování bylo cca 1,5 měsíce. Byl jsem vyzván řešitelem grantu doc. Tomášem Rodným ke spolupráci. Spolupráci jsem neodmítl, protože bylo nebezpečí, že by výtvarná výchova mezi evaluovanými předměty chyběla, avšak výsledek práce jsem odevzdal s podmínkou, že jde pouze o vstupní podnět k širší odborné diskusi, která je k jejich vytvoření nezbytná a že by práce na definitivních kritériích měla znamenat také výzkum s jejich ověřením. Sám jsem si vědom, že kritéria sama jsou pouze vstupním materiálem, který vzhledem ke krátkému času, který byl věnován především vynalezení zřetelnosti principů evaluačních kritérií, nemohl být zatím doladěn co se týče převodu terminologie do větší obecné srozumitelnosti, což je nezbytná minimální podmínka pro jejich další praktické uplatnění.

Vzhledem k nedostatku času jsem vyzval ke spolupráci pouze kolegy, kteří byli bezprostředně dosažitelní. Dr. Hazuková nám umožnila základní orientaci tím, že nám zapůjčila kritéria starší, jejichž byla spoluautorkou. Ak. soch. Roeslová vystoupila s připomínkami v úvodní fázi formulování hlavních zásad. Největší spolupodíl na vypracování kritérií měl doc. Slavík, který je v několika fázích připomínkoval a vypracoval také vlastní materiál, který však měl odlišné pojmosloví a nemohl proto být do již rozpracovaného návrhu zahrnut. Vypracovaná kritéria podpořil s tím, že jejich principy je možné respektovat, avšak že zřejmě není možné vypracovat jejich jediný návrh a že by bylo třeba vypracovat napřed kritéria jejich tvorby. Inspiroval tak k diskusi, kterou nyní chceme otevřít.

Její obsahem by měla být jak kritika či recenze již předložených kritérií, tak především návrh kritérií k jejich zpracování obecně - také pro další stupně, případně návrh evaluačních kritérií vlastních.

Výsledkem diskuse by mělo být zjištění a shrnutí principů, které by měla evaluační kritéria splňovat. To by mělo dát INSEAE možnost aktivně vystupovat vůči ministerstvu školství v konsensu všech v diskusi zúčastněných, čímž by se zabránilo dosavadnímu stavu, že důležité materiály jako např. osnovy, jsou přijímány mimo vědomí odborné veřejnosti. Pokud naše diskuse k evaluačním kritériím bude úspěšná, budeme pokračovat podobným způsobem také v ostatních ožehavých otázkách podmínek výchovy a vzdělávání ve výtvarné výchově.

Děkuji a těším se na bohatou diskusi

Jaroslav Vančát

Tento dopis byl odeslán: profesorům J. Brožkovi, J. Davidovi, J. Uždilovi, I. Zhořovi, doc. Slavíkovi, Terčové a Vondrákovi, kolegům Bábkové, Babyrádové, Dvořákové, Fulkové, Kasíkovi, Hazukové, Horáčkovi, Linajovi, Roeselové. Pokud budete vědět o někom dalším, kdo by se diskuse chtěl zúčastnit, dejte mu tento dopis na vědomí.

Evaluační kritéria, čili o smyslu a poslání výtvarné výchovy

Jaromír Uždil

Každá otázka, která se týká místa výtvarné výchovy v kontextu školního vzdělání (a výchovy) dovede rozvířít diskusi a snadno do hloubky naruší ustálené pojetí oboru. Může se zejména dotknout jeho filosofických východisek, nebo může demostrovat to, co se nově objevuje na psychologickém pozadí výtvarné aktivity, dotkne se principů samotného vnímání i toho, jak se v procesu tvorby (i té dětské) uplatní individuální sebehledání a sebezpotvrzení. Výtvarný projev se může jevit jako rozmluva se sebou samým, ale

i jako část oné množiny znaků, kterých je třeba umět použít a kterými se můžeme dokonce dorozumět i „napříč“ všemi jinými znakovými soustavami. Vizualní podmíněnost naší společenské existence je dnes přece stále na vzestupu... Do jaké míry má přispívat škola k tomu, aby to, co se zdá být ve výtvarném projevu předem dáno, co je nevědomé a spontánní se přizpůsobilo rozmanitosti a viditelné realnosti forem vnějšího světa? Má být náš obor spíše školou vidění, nebo intuitivního uchopení a prožitku světa? Jde tu víc o pozitivní zhodnocení smyslových vjemů, či kulturních podnětů, nebo je tu náš obor proto, aby svými ojedinělými prostředky přispěl k symbióze mezi námi a světem pokud možno nezprostředkovaně, bez velkého důrazu na specifické dovednosti na tradiční (ale i nově se vytvářející) arsenál výtvarných technik?

Zdá se, že žijeme v době, která pomocí medií vytvořila něco jako další rozměr reality, svou přitažlivostí překonávající dříve platné stereotypy našeho vztahu k reálnému světu. Rozloha „estetické funkce“ je dnes asi větší, než kdykoli dříve; zejména se uplatňuje její souvislost s vizuálními „sděleními“, všeho druhu. Převaha vizuálního a komunikativního konceptu světa vedla proto už k řadě pokusů vytvořit nový, dané situaci odpovídající obor („estetická komunikace“ - D. Kerbs), který by vystřídal tradiční náplň výtvarné výchovy. Náš obor neměl uctivě zůstat stát v sále muzea, nebo se nechat uzavřít do atelierového prostředí tužek, barviček, lepidel a plastelinové hmoty...

Všechno, co tu bylo dosud řečeno, tvoří jakousi neurovnanou předmluvu k našemu přístupu k „evaluačním kriteriím“, tak jak jsou předložena a koncipována J. Vančátem. Jde tu, ve jmenované studii, o to, aby „žák pochopil a interpretoval znak, coby zásadní faktor společenské existence v jeho hlavních funkcích“ a pokud běží o vlastní praktické zacházení s výtvarnými prostředky, aby mu byla dána možnost „nepřijímat trpně hotové znaky“, mít „příležitost se vědomě s uplatněním svých konkrétních neopakovatelných modalit“, spolupodílet se „na vyznění jejich komunikačního obsahu“... Všechno, co dál v dost rozměrném textu dané studie následuje, (máme tu na mysli její zveřejněné pojetí ze dne 20. 9. 1996), je pak jen zpřesněním, doplněním, vysvětlením, nebo rozvinutím této základní vize.

Bezpochyby má ono „komunikativní pojetí“ našeho oboru četné přednosti; vytváří se tu mimo jiné i hradba proti tzv. artismu, t.j. proti málo reflektovanému přenášení hotových uměleckých forem, nebo umělecko tvorných procesů a kriterií do školního prostředí. Krátká spojení, k nimž vábí jednou atelierová praktika (tzv. technikaření), nebo k nimž inspiruje jednoduchost, neřemeslnost některých postupů v novodobé umělecké tvorbě, ona provokující „primitivita“ (která stojí často až na konci dlouhého intelektuálního úsilí a má povahu riskantního myšlenkového pokusu), takové a jiné epigonství a slepé následování je z naší výtvarné výchovy dobře známo. Vlastně se tu vyskytuje novodobá varianta té „blaseovanosti ve věcech umění“ před níž varoval ve svém čase Ot. Hostinský. Pokus budit zdání „modernosti“ a tvůrčí vynalézavosti bývá často doprovázen potleskem, s nímž se naopak mnohý úporný, jakoby neohrabaný zápas o dětské „sebesdělení“ a reprezentaci světa tak snadno nepotkává.

V tzv. receptivní výtvarné výchově nebude naškodu, bude-li výtvarné umění trochu oproštěno od nimbu vznešenosti a svých morálních či humanitních přídomek a objeví se jako složitě zašifrovaná zpráva o spirituální podobě dané historické epochy, a spolu o umělcově „hrdinství zraku“...

Pojem a představa „znaku“ a „komunikativní“ funkce není však to jediné - a možná ani ne to hlavní - co lze s výtvarným projevem spojovat. Je tu i jiná - zcela fatální - stránka věci: hodnota artefaktu je spojena se složitým procesem, ve kterém lze rozeznat bytostné (psychologické i motorické) složky osobnosti. Kreativní proces přináší zvláštní vzrušení a zadostiučnění, má signum existenciální naléhavosti a objevitelského uspokojení. Jeho závislost na pedagogickém zadání a na naší představě o krásném, či smysluplném výsledku je druhotná.

Ani řeč o všudypřítomné jednotě dvou kvalit: výrazová a komunikativní, není dost přesvědčivá. Spíš je to tak, že výtvar se stává znakem až po svém vzniku, když se složitě propracoval k viditelné podobě a zanechal za sebou neviditelnou stopu svého zrodu. To platí - mutatis mutandis - i v době filmu, videa a virtuální reality... Z praxe ovšem víme, že (snad s výjimkou zcela prvních začátků) neuniká ani dětský výtvarný projev vlivu oněch kódů, měřítek a modelů, kterými působí učitelův vliv, jeho umělecký názor a ještě více onen - už zmíněný - příliv podnětů a představ, který přichází z mediálních prostředků a má už zcela vědomě povahu vizuální komunikace. Myslíme si, že ani tyto nepodcenitelné a v mnohém i nenahraditelné impulsy by neměly přispět k pocitu odcizení (sebeodcizení), který je jedním z nebezpečí naší civilizace...

Právo na výtvarný sebevýraz mělo u J. A. Komenského oporu v jeho víře, že jsme (doslova) byli stvořeni k obrazu svého Tvůrce a že jsme něco jako „parvuli dei“ (maličcí bohové), kteří se musí k své prvotní podobě dopracovávat vnitřní emancipací, zejména zbavováním se těch nepřírodných forem jednání a myšlení, sebestylizace, kterou má na svědomí sebeobrana individua proti nepravým nárokům a nebezpečím společenského života a tomu odpovídající výchova.

Moderní doba mluví o úloze podvědomí, o archetypech v jednání, myšlení a tvorbě, o tom, že svět lidí a spolu i svět přírody nejsou jen karteziánské divadélko, v němž jedno pěkně zapadá do druhého, podle racionálně koncipovaného scénáře. To, co nazýváme z nedostatku jiného termínu výtvarnou výchovou, by nemělo pustit z očí hluboké základy aktivní existence člověka, které ovšem souvisejí s jeho žádoucí podobou.

V plánu svébytné výtvarné výchovy se nutně objevuje požadavek zobrazení (jako re-presentace světa), ale i další formy toho, co jsme kdysi nazývali výtvarným myšlením (a co není totožné s arnheimovským vizuálním myšlením) a jeho mnoha kategoriemi, mezi nimiž se objevuje třeba objektivizace představ, parafráze, interpretace zážitků, hra, strukturování obsahových a tvarových složek atd. Docela jistě sem patří vědomá tvorba znaků a symbolů, která může být hluboce podmíněna dobou, účelem, ale i individualitou svého tvůrce.

Domníváme se tedy, že vyslovený požadavek záměrné výchovy k pochopení i tvorbě vizuálního znakování, lze do programu výtvarné výchovy zakomponovat, aniž by se tím její pedagogický projekt nějak zásadně změnil. Její konstruktivní vliv může přece sahat od onoho nepokoje psychického a motorického zrodu formy, vést k hlubšímu ocenění skrytých a značně specifických pochodů, které předcházejí čitelné podobě „díla“, přes ocenění oněch mnohých souvislostí, jež má výtvarné umění s naším životem - až tak, kde panuje tvarosloví a syntaxe vizuálních znaků, jež si nás tak rády podrobují a kterým je možné porozumět do té míry, že se můžeme pokusit o jejich vědomé a výtvarně legitimní vytváření.

Obor, jenž by se takovým programem naplnil, by si mohl udržet své pevné obrysy, nebyl by jen nějakým „ústupkem“ své době, unikl by nebezpečí instrumentálního zneužití a nezanedbal by nic, co jej činí v kontextu výchovy a vzdělání nezastupitelným.

Předpoklady pro tvorbu evaluačních kritérií

Jiří David

Evaluační kritéria pro předmět výtvarné výchovy by měla podle mého mínění splňovat následující předpoklady:

Zda je posuzovaná metoda výuky předmětu podložena nosnou, konsistentní, jednotící filosoficko-psychologickou koncepcí (t.j. koncepcí překračující dílčí, pouze dobově poplatné, účelově pragmatické tendence či módní kampaně, nebo pouze z určitého typu umění a jeho estetiky vyvozené ideologie apod.).

Pro evaluační kritéria by naopak měly být závazné obecně humanistické a niterně ekologické zřetele vztahující se k primárnímu smyslu výtvarně estetické výchovy na přelomu století, t.j. především duchovní, mravní, citová a intelektuálně tvořivá výchova estetické senzibility a celistvé osobnosti dítěte. To vše v rámci kontinuity kulturních hodnot a obecně kulturního kontextu, v němž ony humanistické (např. obecně antropologické, ekologické nebo estetické a etické) hodnoty mají fungovat.

Tyto požadavky předpokládají dialektickou a reciproční vazbu mezi oblastí duchovní kultury biosféry a oblastí technologií.

Z těchto požadavků dále plyne nutnost dialektického vztažného pojetí složek obsahových (symbolických, zahrnujících prožitky duchovních hodnot) a formálních (t.j. technologických, dovednostních, znakových apod.) v rámci dynamicky pojatého procesu tvorby a osvojování podnětů ze sféry výtvarné kultury a ostatních kulturních oblastí.

Evaluační kritéria by v žádném případě neměla být jednostranně nebo jednosměrně vyvozována nebo aplikována z již hotových, v rámci určité estetiky nebo ideologie vzniklých forem. Naopak by se mělo k těmto formám dospívat skrze spontánní autentickou evoluci niterných, typologicky chápaných a citlivě pedagogicky rozvíjených archetypálních obsahů a struktur (prožitkových strukturálních vzorců směřujících k jednotě tvaru), existujících v nevědomých vrstvách dětské psychiky. Jejich organické napojení na osvojované kulturní formy a obsahy by měly být v rámci motivace hluboce prožity v rámci vnitřní logiky výchovného působení.

Z toho pak vyplývá vztah evaluačních kritérií např. i k dobově reprezentativním, avšak z výchovného hlediska někdy krajně problematickým jevům jako je výchovné využívání technologií masových médií nebo uměleckých tendencí, jež jsou na ně víceméně vázány, nebo jsou jimi (jakožto estetické ideologie) inspirovány.

Evaluační kritéria, t.j. měřítka pro vyhodnocování výchovného a vyučovacího působení ve výtvarné výchově, by proto měla mít v nejširším smyslu kriticky hodnotící (sebereflexivní, seberegulativní a sebeobnovující) povahu.

Kromě obecně filosofické a zároveň z hlediska specifičnosti předmětu nosné koncepce by evaluační kritéria měla zkoumat i kvalitu a míru obecně výchovných zřetelů vztahujících se k ostatním disciplínám, jež tvoří strukturu celkového výchovného a vyučovacího programu (konkrétně se to týká mezipředmětové vazby, která výtvarné výchově může poskytnout množství hodnotných a inspirujících podnětů a motivací, zatímco z druhé strany může pozitivně ovlivnit profil jednotlivých vyučovacích předmětů směrem k humanistickým a estetickovýchovným hodnotám, jichž se v současné kultuře nedostává).

Důležitým a pro českou výtvarnou výchovu již tradičním kritériem je obecný požadavek tvořivosti jako nezbytné součásti pedagogické metody. Zde hraje podstatnou úlohu výstavba jednak vnitřní struktury didaktické motivace, jednak uplatnění a tvořivé využívání zpětné vazby (vcítění do procesu dětského myšlení, představitivosti, umění vnímat duchovní potřeby dítěte a zahrnovat je do praxe výchovných metod).

Mezi osvojováním kulturních forem a duchovní strukturou osobnosti dítěte by tedy nikdy nemělo nastat „krátké spojení“ ani nereflektovaná (mimo autentický prožitek existující) jednosměrná vazba.

Takovéto požadavky by měl uplatňovat kompetentní pracovník pověřený evaluací v oblasti výtvarné výchovy a na tomto základě by měl být schopen vytvořit si seriózní komplexní obraz současného stavu předmětu.

9. 5. 1997

Evaluační kritéria výtvarné výchovy...

Jaroslav Brožek

Evaluační kritéria výtvarné výchovy jsem odložil pro šroubované vyjadřování poplatné angličtině a vůbec zbytečné nadužívání cizích slov. Pokud chceme, aby učitelé uznali nezbytnost teoretického studia, sotva je k tomu přivedeme tímto způsobem.

Rozhodl jsem se dodatečně reagovat na evaluační kritéria na základě impulsu, kterým byl vznik Rady pro výtvarnou výchovu při VÚP a MŠMT, která by podle mého názoru měla pečovat o to, aby přemíra logizujících tendencí a vzdělávacích procesů našla svou protiváhu v intuitivně tvůrčích a meditativních činnostech. Takzvané výchovné předměty by si měly vydobýt vyvážené postavení proti nadvládě intelektuálně a technologicky orientovaného vzdělání, jež v důsledku vede k přezíravé nadvládě technických, technologických a vědeckých postojů v protikladu k umělecky citlivému intuitivnímu přístupu ke světu, kterýžto přístup není méněcenný, nýbrž rovnocenný svým významem pro člověka jako myslící součásti přírody. Podřizování umění kritériím vědy je nedůstojným přežitkem technokracie. Je třeba hledat specifika umělecké výchovy a na nich založit relativní samostanost odborníků na tomto poli. (Akademie věd, vědecká rada atp. se zdají být nevykořenitelné přes svou zřejmou nedemokratičnost a intoleranci). Chtěl bych ocenit vznik Rady jako příslib spolupráce na pluralitním modelu výtvarné výchovy v naší budoucí škole. V rovině institucionální by měla směřovat ke vzniku společensky reprezentativní organizace učitelů výtvarné výchovy.

Význam výtvarné výchovy a její výchovnou cenu vidím v rozvíjení dětské touhy výtvarně vyjádřit sebe ve vztahu ke světu, která je dětem vrozená a teprve postupně se s věkem transformuje. Dává dítěti radost z tvaru a barvy, ale i ze schopnosti zobrazit viděnou a zažívanou skutečnost. K tomu přistupuje později pochopení významu tvořivé role duchovní stránky osobnosti. Tyto aktivity přispívají k budoucímu vztahu k umění, který je potřeba rozvíjet, ale ne tak, že by se umělecké činnosti staly „učivem“ výtvarné výchovy. Obsahem výtvarné výchovy je psychická a duchovní, v materiálu - ve hmotě vyjádřitelná reakce na svět a člověka v něm, duchovní zpracování vizuálních a haptických vjemů a vytváření plošných „obrazů“, i prostorových konstrukcí, které uspokojují touhu tvořit a rozvíjejí svrchovanou lidskou kreativitu. Poznávání výtvarných materiálů je prostředkem tvorby, nikoli cílem, jímž je naopak rozvíjení představ, vjemů a fantazie

a duchovní zpracování skutečnosti vnější i vnitřní. Překonání omezenou materialistickou estetikou, relativizovat okouzlení „závratným rozvojem techniky“, spět k uvědomělému pochopení závislosti či souvislosti člověka a veškeré ostatní živé i „neživé“ přírody by mělo být naším budoucím směřováním.

Úkoly výtvarné výchovy bych rámcově rozdělil do tříletých celků, (které není třeba výrazně oddělovat), na:

1. **0. až 3. třídu**, kde převládá spontánní střetávání dítěte se světem
2. **4. - 6. třídu** s orientací na elementární záměrnou tvorbu, intelektuálně nenáročnou s převahou instrumentálních aktivit, ale nezastírající roli duchovního zpracování vnímaného
3. **7. - 9. třída** pečuje o vhléd do procesu tvorby včetně intelektuálně duchovního podílu na výtvarném zpracování představ, poznatků a zážitků včetně prostorových a materiálových experimentací
4. **10. - 12. třída** - kdy se diferencuje vztah k výtvarné tvorbě na základě rozvoje a uvědomění osobnostních sklonů žáka a jeho životní orientace. Lze ovšem všechny uvádět do světa umělecké tvorby s akcentem na tvorbu živou aktuální, s minimální historicky konzervující reakcí (potlačení mechanického historického pohledu - spíše teorie a estetika než dějepis umění).

Je zřejmé, že mám na mysli školu všeobecně vzdělávací, i když se mi zdá, že odchylky specializovaných škol by si tato obecná hlediska přizpůsobily minimalistickým zásahem.

3. 6. 1997

K problému evaluace ve výtvarné výchově

Danuše Sztablová

Text Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu (zpracovaný kolektivem autorů v čele s dr. Vančátem) přijímám jako cenný dialogický materiál, který by mohl být v moudrém společenství těch, kteří chtějí výtvarné výchově prospět, chápán jako hodnotná dílčí varianta se specifickým fundovaným vhlédem autorů do pojetí a poslání výtvarné výchovy v současné době. Měl by být přijat jako jeden z dílčích přístupů, které poslouží k hledání invariant v pluralitě názorů všech, kteří se na přípravě evaluačních kritérií budou podílet. Jeví se jako základní dobře strukturovaný dokument, který může být vhodně dopracován pro základní účel svého poslání.

Pozitiva obsahu textu spatřuji ve vyčlenění základních obecných kritérií ke specifické vyučovacího předmětu výtvarná výchova. Jeví se jako výstižná, ale schází jim zdůraznění završujících rovin, které cítíme (zejména v humánním významu našeho předmětu) jako klíčové a mnohdy dominantní. V tomto směru mám na mysli vazby na rozvoj plnohodnotné osobnosti dítěte (na jeho duševní, duchovní a sociální dimenzi, duchovní rozměr je chápán mnohdy jako dimeze sociální).

Základní kritéria (1 - 6) a jejich části pro mě vyznívají jako předvídané a předpokládané "efekty" vzdělávání a výchovy v našem předmětu, na které se mimo jiné evaluace z pozice svého smyslu a účelu samozřejmě ptá. Indikátorem této efektivity je zájem žáků, studentů a později dospělých lidí o problematiku výtvarné výchovy, výtvarné kultury a jejích dějin. Jsou výsledkem součinnosti mnoha činitelů, mezi něž patří efekty výuky, které směřují k nejhodnotnějším aspektům osobnosti - k moudrosti, vzdělanosti, lidské šlechetnosti.

Text kritérií naznačuje specifickou cestu v našich oborových podmínkách. Je vhodný k rozpracování do standardů. Domnívám se, že mu prozatím schází pouze filosoficko - psychologické vstupy (úvody), které posílí pochopení hodnoty výtvarné výchovy pro humanistickou výchovu osobnosti dítěte širší veřejností.

Přestože jde o administrativní dokument, pro přijetí kritérií by právě úvodu prospělo poněkud hřejivější ladění textu. Bude jistě obtížné zachovat odborný jazyk, ve kterém jsou kritéria skvěle formulována a u kterého bychom měli setrvat. Je třeba více zdůraznit křehkost a ušlechtilost všech projevů dítěte, které provázejí jeho cestu výtvarnou výchovou. Je třeba zdůraznit existenciální přínos výtvarné výchovy -

- * pro život a životní běh dítěte,
- * pro životní a profesní uspokojení člověka,
- * pro kulturní a sociální strukturu společnosti,
- * pro vzdělanostní úroveň rodiny,

* pro vzdělanostní úroveň budoucích učitelů atd..

Závěrem : Domnívám se, že text k evaluaci výtvarné výchovy je vhodným a fundovaným jádrem pro širší i detailnější zpracování konečné podoby dokumentu k evaluaci školství vůbec. Jeho příprava a realizace bude vyžadovat důvěru a respektování odborných vhledů zpracovatelů, trpělivé souznění výrazných osobností české výtvarné pedagogiky, optimismus při zdolávání stále stejných nesnází, které známe z předcházejících let.

K těmto řádkům přikládám text (otištěný na str. 27 těchto Listů, pozn. red.), ve srovnání s evaluačními kritérii je značně elementární a neumělý. Je první kapitolou učebního textu pro studenty učitelství primární školy. Pokoušela jsem se v něm hledat i formulovat význam výtvarné výchovy tak, aby přesáhl hranice dílčí výtvarné didaktické problematiky a dotkl se životní cesty dítěte.

Zasílám ho jen jako jedno svoje trápení, které došlo do této fáze kontroverzního zpracování. Časem jej určitě více propojím s podněty, které pro mě text Evaluační kritéria ve výtvarné výchově přináší.

Evaluační materiály nebývají, samozřejmě, nijak romanticky laděné. I já to respektuji (viz příloha druhá - výňatek z evaluačních textů k přípravě učitelů 1. st. ZŠ na katedře výtvarné výchovy PdF OU). Jsou to úryvky pasáží, které sledují a formulují některé předpokládané efekty (v rovině cílů) (tentokrát pedagogické praxe ve výtvarné výchově). Mohou se stát také základem pro zpracování standardů.

1. 7. 1997

Připomínky k evaluačním kritériím J. Vančáta a kolektivu

Jan Slavík

Celkové zaměření na vizuálně znakové aspekty lidského vztahu ke světu je mi blízké a nemám proti němu žádné výhrady. Jedinečnost našeho oboru je podle mého mínění opravdu postavena na jedinečné schopnosti člověka vidět "za věcmi" víc než jen věci samé. Moje výhrady se týkají spíše způsobu, jak je tato výchozí myšlenka v textu představena.

Především se mi zdá, že pojem "znak" a "vizualita" je v textu chápán poněkud mechanisticky, jako by byl poznamenán skinnerovským stimul-reakce modelem lidské psychiky. Nasvědčují tomu zejména ty formulace, kde pojmem "znak" jsou zastupovány pojmy "výtvarné umění" nebo "výtvarný projev" apod. (zejména v části 1 a 2). Přestože jsem přívržencem sémiotiky, nemohu se tu občas zbavit dojmu, že znak je v pohledu J. Vančáta jakási "kostka ve stavebnici", kterou lze pohodlně manipulovat. Totéž se týká odděleného a postupného zapojování dílčích smyslových kvalit do procesu poznání. Jistěže je nutné z didaktických důvodů redukovat komplexnost zážitku a zamýšlet se jenom nad některými jeho momenty; je to zvláštní výsada, potřeba i starost výchovy. Avšak v předloženém pojetí působí tato analytičnost v nedobrém smyslu stavebnicově. Tím se kritéria stávají neosobními, jsou zaměřena příliš technologicky.

Z hlediska nároků na žáka se mi jednotlivé body obsahu jeví poměrně nevyvážené. Na některých místech jsou dílčí kritéria na první pohled velmi podobná (bod 1) a snad až zbytečně detailně rozvedená. Pochybuji, že práce ve výtvarné výchově se dá dobře rozvinout a především hodnotit pouze na rozdílech mezi vizuálním a nevizuálním přístupem ke světu. Jinde jsou rozdíly mezi jednotlivými kritérii značné a chybí překlenující články, které by zacelily mezery mezi nimi. To se týká zejména bodu 2, kde se objevuje jakýsi náznak hodnot a hodnocení ("Dokáže ocenit ... výtvarný znak ... v jeho úloze"), ale bez souvislostí.

Nápadná absence hodnotového a hodnotícího rozměru je patrně programová, ale tím spíše by měla být předmětem diskuse. Ve škole jde o konkrétní problém, dosud nedorušený ani na úrovni tradičního paradigmatu, natož pak z hlediska relativismu a plurality. S tím souvisí i přeceňování komunikativního aspektu výtvarného projevu oproti aspektům výrazu a formy. Tím sice šířeji otevřeme možnosti interdisciplinarity, ale zároveň nejspíš oslabíme jedinečnost našeho oboru. I toto moje tvrzení zde samozřejmě zaslouží velkou polemiku. Bylo by třeba hledat nové proporce mezi uvedenými polohami. Oproti tomu považuji za cenné a zdařilé úsilí o to, aby žák rozuměl tomu, co činí (3.1, 4.2, 5.3 a d.) a pokoušel se co nejlépe chápat rozmanité přístupy k vizuálním stránkám světa.

Některé body návrhu evaluačních kritérií se mi zdají příliš vykonstruované - zejména 2.5, 1.3, nebo nejasně formulované (3.2). Většina textu je formulována složitě a šroubovaně, pro čtenáře je obtížné se v něm vyznat a dobře mu rozumět. To je velká nevýhoda ve vztahu ke školní praxi; sám ovšem velmi dobře vím, jak je těžké srozumitelně a jednoduše představit nové myšlenky.

Ze sémiotického hlediska mám výhrady k výlučnému používání termínu "znak" pro všechny zástupné projevy estetického nebo uměleckého typu. Tento přístup se nejspíš opírá o původní Peirceho pojetí, které je v současné době z mnoha stran pozměňováno. Možná by bylo vhodné zdůraznit deleuzovské pojetí znaku, pokud již bychom chtěli zachovat jednotný pojem. Přesto se domnívám, že není vhodné zbavovat se pojmu "symbol", který bývá pro nejednoznačné přiřazování právě tohoto typu v současné době používán (Betti 1985, Dubcová 1986, Sonesson 1992, Bažant 1992, Pavelka 1992, Sedláková 1993 a d.). I ve školní výtvarněvýchovné praxi je pojem "znak" chápán v poměrně úzkém smyslu a jinak, než v textu evaluačních kritérií. Na druhé straně je třeba vzít v úvahu, že termíny "znak, symbol" jsou v současné době používány v mnoha významových rovinách.

Celkově na mě text návrhu evaluačních kritérií působí zvláštní nevyrovnaností mezi snahou o moderní pohled na výtvarnou výchovu a proti němu vystupujícími náznaky atomizování a "technologického" zjednodušování. V této fázi analýzy ještě nejsem schopen precizněji a konkrétněji vymezit, které položky textu nesou největší vinu na uvedené rozpornosti celkového dojmu. V "duši" textu mi chybí více hry a více hodnotovosti. Tuším, že v něm jsou, ale patrně bezděčně ukryté. U leckterých bodů si jen velmi obtížně, přes své mnohaleté a nepřestávající zkušenosti z praxe ZŠ a SŠ, dovedu představit konkrétní postupy, které by je pro žáky zhodnotily.

(červen 1997)

Pár slov na vysvětlenou (na obranu?)

Jaroslav Vančát

Model umění a model výtvarné výchovy, k němuž jsem se snažil vytvořit evaluační kritéria, bych označil jako **pragmatický**. Pragmatický znamená prospěchový. Umění zde není nic víc než nástroj, který člověku pomáhá uchopit realitu, pojmout ji a přizpůsobit si ji vůči sobě, jako jiné nástroje, včetně těch nejprofánnějších, jako jsou vidle a lopaty.

Záměrně tuto pragmatičnost chci zdůraznit vůči těm, kteří takový model zavrhnou, když se dovolávají výlučnosti umění či výlučnosti výtvarné výchovy, jejich zvláštního poslání, které povznáší k metafyzickým výšinám a pro něž je samozřejmě mnou nabízený model nepřijatelný, technicistní, materialistický (což je v současné době jako nadávka).

Zdá se, že největší problém, který si nedovoluje vzájemně porozumět, je v tom, co kdo z nás míní **realitou**. Zatímco kritici tohoto pragmatického modelu se domnívají, že se chystá skutečnost jaksi kopírovat či pouze popisovat, realitou v konceptu, k němuž jsem navrhl evaluační kritéria, není míněno nic víc a nic méně, než to, co je na počátku **protipólem při sebevymezení lidské existence**¹.

Realita v konceptu, uváděném evaluačními kritérii, ovšem není pouze to, co je důvěrně známo, to, co je vidět na první pohled, co je samozřejmé - avšak nikoli jediné, co jsme **obě strany** - kritici i já schopni cítit. Mimo tuto první zřejmost existuje zvláštní **vytržení, přesah, nevšednost**, které byly odedávna označovány nejvyššími atributy duchovního či božského a byly vzývány ve svém tajemství a nedosažitelnosti. V dotýkání tohoto tajemství je podle takto uvažujících také pravý zdroj a smysl umění a výtvarné výchovy.

Těm bych rád položil otázku: **Odkud víme, co je to každodenní, profánní realita?** Proč bychom ji měli zároveň bezpracně spatřit hotovou a proč bychom v té samé chvíli měli mít neklid z něčeho, čím je třeba ji zavrhnout a přesáhnout?

Odpověď je patrně prostší: To, jakou se staví realita být dnes, víme zásluhou **předchozí činnosti své i ostatních, jejichž životy prodlužujeme**, zásluhou práce („Chléb svůj v potu tváře dobýváti budeš“), která nám v realitě **zprvu neznámé, dosud neuvědomělé**, vydobývá prostor, jemuž jsme schopni porozumět,

¹ Existuje-li něco za ní, je to otázka víry a jako takovou ji pro věřící řeší náboženství, ne výtvarná výchova. Výtvarná výchova sama nemůže být také nositelem apriorních morálních kritérií, jako jím není nůž, kterým se dá jak krájet chléb, tak i vraždit.

protože je náš, lidský, námi a pro nás zpracovaný. Naporováváme tedy nikdy(!) obraz se skutečností, ale (dřívější) obraz s (dnešním) obrazem. Víme přitom, že není možné nazírání reality přímo, bez těchto nástrojů² a že to, co se takto „přímo“ domníváme vidět, je než předchozí etapa tohoto zmocnění se reality, dosahovaného v jeho dobové podmíněnosti³.

Tam, kde jedni chtějí nahlédnout původní počátek či konečný cíl, či domnívají se ho vidět v duchovním či morálním obsahu, je možno vidět další a další strukturální relace, přičemž **svoboda, tvorba, přesah dosavadní životní zkušenosti**, rovnající se pocitu přesahu dosavadního světa, pocitu rovnocennému tomuto božství, vyplývá z rozhodování mezi minulostí a budoucností v přítomném okamžiku. Tato tvorba však zároveň není nijak svévolná, plnou zodpovědnost jí dávají právě důsledky, k nimž takto dosavadní historii přivádí a do nichž poté takto se rozhodující subjekt směřuje budoucnost.

Pochopíme-li takto **tvorbu vizuálních znaků** jak v její etapě experimentálního výzkumu a ověřování (proces umělecké tvorby), tak v procesu jejího společenského etablování do znakového systému (na němž se výtvarná výchova podílí především), jenž má posléze vždy **praktické důsledky** (jako např. renesanční chápání prostoru ve stavebnictví a cestování, surrealistický princip setkání neslučitelného ve filmu a reklamě), dokážeme-li si všimnout, jak znaky zdánlivě klasické a nadčasové jsou znovu užívány podle akutálních požadavků, můžeme svým žákům odhalit tyto mechanismy, takže budou vědět, že do zdánlivě „nesdělitelného tajemství“ mohou mít **svobodný přístup, založený na svých vlastních schopnostech a vlastních potřebách a nebudou podléhat manipulaci prostřednictvím znaku, jenž se staví být hodnotou sama o sobě**. Myslím si, že nikoli apelací na vyšší morální či výtvarné hodnoty, ale tímto osvobozením nabídneme veřejnosti takovou službu, za kterou nás po zásluze ocení svým zvýšeným zájmem⁴.

Realita se v tomto pojetí ovšem odhalí jako něco, co je ve své části **vždy také za hranicemi našeho chápání**, čemu nejsme schopni nikdy porozumět úplně a definitivně, proto se o to musíme znova a znova snažit. Kdyby nám ji vysvětlovala na věky a přesně některá nedotknutelná díla minulosti, nebylo by už oč usilovat, leda ta díla uchovat, nanejvýš je bez proměny kopírovat. Tak tomu už kdysi bylo, když středověcí malíři chtěli zachovat **nedostížný odkaz** svatého Lukáše.

Pokud tedy někdo hovoří o duchovních hodnotách či o výtvarnosti a výtvarných kvalitách, musí **předem také oznámit, jak chce hovořit také o tom, které kvality je nutno respektovat**⁵. Pluralistický kontext citlivě odmaskuje původ a dosah takového názoru - není a nemůže být nikdy víc než pouze subjektivní. Vychází totiž vždy předem z vlastních potřeb a vlastních mezí toho, kdo jej hlásá, ať je podáván v jakémkoli iluzivním obalu, že nevznikl také pouze z této zkušenosti, ale ze zkušenosti „nadčasových“⁶. Ti, kdo podávají nabídky, zapomínají často, že jakékoli, jim zdánlivě nesporné hodnoty, jsou **pro každého jiné svým obsahem, právě na základě neopakovatelných životních zkušeností, s kterými k nim přistupuje**. Tvrdit předem, že to musí být právě ty a ne jiné, je nesmírná troufalost, v které není skryta o nic menší míra autoritativnosti, než se vyčítá době minulé - jakákoli taková nadřazenost je mladou generací našťásti instinktivně odhalována a odmítána.

Zdánlivě nadosobní morální, duchovní či výtvarná kritéria musí být přístupná vždy lidské diskusi a lidské dohodě. **Pravé tajemství si musí odhalit každý sám pokaždé znova**. K tomu potřebuje **osobně ovládnout proces významňování znaků, potřebuje se naučit demaskovat mechanismy jejich zdánlivě nadosobního působení**.

Proto (i pro výtvarnou výchovu) je první na řadě na řadě **otázka po tom, co chce a potřebuje ten druhý**, s nímž mě okolnosti přivádějí do dialogu. A pak samozřejmě nabízení hodnot, avšak s velmi důrazným upozorněním, **jak jsou moje, jakou zkušeností si za nimi stojím** a nikoli s představou, že jsou někde nad námi a že se jim **oba** musíme podřídit. *(Takový postoj nazývá příhodně současný dalajláma duchovním materialismem).*

² Znak totiž není pouhým nahodilým obsahem myšlenky, ale jejím nutným a podstatným orgánem. Neslouží jenom pro sdělování obsahu myšlenky, který by byl hotově daný, ale je nástrojem, díky němuž se tento vztah vytváří a jímž teprve nabývá svou plnou určenost. Akt pojmového určení obsahu (ovšem nejen pojmového, ale akt určení obsahu obecně - pozn. J. V.) jde v ruku v ruce s aktem jeho fixace do nějakého charakteristického znaku., Cassirer, E., *Filosofie symbolických forem*, Praha 1996, s. 28

³ Takovéto funkcionální, dynamizované chápání znaku, i jeho zobecňující pojetí, uplatněné při koncipování mnou předložených evaluačních kritérií, není rozhodně ani peirceovské ani skinnerovské, k identifikaci jeho původu by stačilo důkladněji znát Mukařovského.

⁴ Není možné, že třeba právě esoterické předestírání hodnot, které se nevyskytují nikde jinde, než právě ve výtvarné výchově, a jsou označovány za nepřevoditelné mimo její dosah (výtvarné hodnoty) může být pravým zdrojem jejího dnešního postavení na periferii vzdělání a výchovy?

⁵ Nedovedu si představit, čím takovou míru duchovnosti či výtvarnosti ověřovat a jaké závěry z jejich absence vyvozovat.

⁶ Slyšel jsem jednou, jak jistá kolegyně říká adeptům učitelství výtvarné výchovy o jiné kolegyni, práce jejichž žáků byly předkládány: „Její velikosti nemůžete nikdy dosáhnout, ani kdybyste se rozkrájely.. Co si asi pak mají adeпти učitelství s její velikostí počít?“

Jedině dokážu-li si zachovat tuto otevřenost, pak oba máme šanci, že dospějeme **k pravdám a hodnotám dosud nezjeveným**, takovým, které nás nebudou odtrhovat do zdánlivě idylické minulosti, ale pomohou nám v tomto sice nebezpečném, ale také zároveň stejně krásném světě jako kdykoli předtím, uchovat se v živé radosti.

K historii veřejné diskuse evaluačních kritérií.

O tom, že členové mého řešitelského týmu doc. Slavík a ak. soch. Roeselová předložili ministerstvu školství sami ještě další evaluační kritéria, jsem se dověděl až při předání příspěvku dr. Slavíka do těchto Listů (zhruba v polovině června). Stojím samozřejmě o to, aby diskuse, k jejímuž otevření mě inspirovalo právě někdejší vyjádření doc. Slavíka (viz dopis s výzvou k ní), odhalila, jaké přednosti a jaké nedostatky jsou v obou zatím předložených, principiálně však v jakýchkoli návrzích evaluačních i dalších předmětových materiálů pro ministerstvo školství. Na moji žádost dodal doc. Slavík tato kritéria alespoň dodatečně k otištění do tohoto sborníku. V silách pořadatelů již nebylo vyvolat nové kolo diskuse také nad těmito kritérii ještě do vydání tohoto čísla Listů. Věřme, že toto omezení bude napraveno dalším pokračováním diskuse, tentokrát nikoli pouze nad evaluačními kritérii a osnovami, ale posléze i nad celkovou koncepcí (či koncepcemi) výtvarné výchovy, k níž vyzývá M. Fulková.

Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu /1. verze/

předkládá Jaroslav Vančát /20. 5. 1996/

Evaluační kritéria jako pojmenování „činností, dovedností, znalostí, postojů, které žák provádí nebo má provádět, když se pohybuje na cestě k dosažení daného cíle, /Hausenblas/, nechápeme u výtvarné výchovy jako kritéria pro speciální předmětové nároky, kterým by měl žák vyhovět, ale jako **kritéria pro vytváření podstatných stránek osobnostního profilu vyučovaného za vydatného přispění výtvarné výchovy.**

Výuka výtvarné výchovy je z tohoto obecnějšího hlediska **specifickým přístupem k výuce chápání znaku v jeho gneoseologické funkci (schopnosti využití znaku pro sebezpřetváření) a ve funkci komunikační (aktivní uplatňování autorsky vytvořeného znaku v sociálním kontaktu i porozumění obdobným snahám ostatních).** Výtvarná výchova v tomto pojetí je navíc schopna **naučit specifickému osobnímu prožívání jeho interpretace (estetický pocit), vedoucímu k „rozvíjení schopnosti vnímání a prožitku, /Macháček / a odhalit příčiny historické podmíněnosti této interpretace znaku a tudíž i procesualnost jeho kvalitativní proměny, zakládající otevřené a tolerantní chápání znaku.**

V nedílném sepětí s těmito cíli je **vlastní praktické zacházení s výtvarnými prostředky**, prohlubování jejich ovládnutí vyučovaným, chápáno nikoli jako nějaká vyjímečná osobní dovednost, ale jako **základní klíč k možnosti nikoli trpně přijímat hotové znaky, ale sám se spolupodílet na jejich vytváření.**

Metodicky zde evaluační kritéria řadíme v kauzální následnosti od uvědomování potence vstupních smyslů, vytváření relací mezi jejich daty a dosavadní zkušeností o vnímané skutečnosti, chápání pohybu a modifikace těchto dat v procesu neustálého sebeukotvování v okolním světě, zjišťování mechanismu působení zobrazovacích prostředků v odhalování nové skutečnosti a v jejím uchopení až po jejich komunikační využití. Uvědomujeme si, že vzhledem k individuálně neopakovatelnému osobnostnímu založení každého vyučovaného je možné tuto strukturu otvírat např. od komunikačního aktu a ostatní položky hodnotit z tohoto vztahu, že je možné tolerovat převahu schopnosti interpretace znaku nad schopností jeho vytváření či naopak. Zásadně však trváme na tom, aby žádná z těchto položek nebyla být chápána odděleně či dokonce některé z nich pomínuty, neboť by to znamenalo nenapravitelný zásah do strukturálního celku výtvarné výchovy a vedlo by to k hrubému zkreslení jejích výsledků.

Náčrt základních evaluačních kritérií pro výtvarnou výchovu je chápán jako odpověď na chvályhodnou iniciativu ministerstva školství v časové tísní. Chěli jsme podpořit tuto iniciativu, zároveň však s vědomím, že z omezených podmínek, z nichž vznikla, může být naše odpověď považována **nanejvýš za základ k diskusi o evaluačních kritériích, vyžadující další podporu ministerstva školství k jejich řádnému vědeckému zpracování.**

Obecná evaluační kritéria

- a/
Dítě si uvědomuje **specifičnost vizuálního vnímání mezi vnímáním ostatními smysly**, jeho přednosti i nedostatky vůči nim, jeho spojitost s ostatním vnímáním.
- b/
Uvědomuje si specifičnost vizuálního vnímání pro **orientaci v okolním prostředí i pro organizaci paměti a pro představivost**.
- c/
Učí se **prakticky tvorbě vizuálně vnímatelných zobrazovacích znaků** tak, aby dokázalo rozlišit, jaké podněty jsou rozhodující pro jeho vznik (podněty podle smyslů - kinesteze, hmatu, sluchu, zraku, možná i čichu a chuti, jejich myšlenkové kombinace, vlastní zájmy a cíle či představivost a svobodná fantazie). Dovede o těchto **modalitách svého výtvarného projevu** komunikovat.
- d/
Vyhledává tyto modalitty také ve vyjádřeních svých spolužáků, kamarádů, v dílech umělců. Zjišťuje hodnotu **odlišného hodnocení těchto modalit v tomtéž díle** - učí se toleranci k ní a k jejímu využití pro poznávání jemu dosud neznámých stránek reality.
- e/
Učí se přijímat **alternativy výtvarného zobrazení k „těže“ fenomenologické skutečnosti** a odhalovat jejich specifické objevy.
- f/
Postupně se učí chápání **specifičnosti vizuálně vnímatelných znakových prostředků** a jejich možnostem pro vystižení svých smyslových, citových a myšlenkových podnětů, vědomých (schopných řečového označení) i dosud mimovědomých (pro něž se vyjádření výtvarnou formou právě tvoří!!!).
- g/
Z výše uvedených potřeb si rozšiřuje znalosti o **různých znakových vyjádřeních vjemů a prožitků v historii výtvarného umění**. Učí se konkrétní historické umělecké vyjádření interpretovat ve více významech - postupně chápe souvislosti shody či posunu jeho obsahu v závislosti na době, v níž vzniklo a v níž je interpretováno.
- h/
Učí se **oceňovat proces zvnějšnění svých myšlenek, vynaložené úsilí i schopnost díla zjevit dosud pouze vnitřní myšlenky a city**.
- i/
Učí se zacházet s výsledky své práce podle toho, zda měla přinést zážitek z akce či nějaké sdělení, které je třeba zachovat a šířit. **Získává prostředky, jak takovým komunikačním možnostem díla napomoci**.

Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu

Předkládá Jaroslav Vančát, vedoucí zpracovatelského týmu (20. 9. 1996)

Stanovení evaluačních kritérií pro výtvarnou výchovu vychází z tzv. reflektivního pojetí výchovy, v němž žák nemá zvládnout pouze určité dovednosti, ale především **má na základě vlastní tvůrčí a komunikační aktivity** poznávat specifičnost obsahu této výchovné disciplíny a **možnosti, které mu tato disciplína nabízí k jeho vlastnímu rozvoji**.

V předmětu výtvarná výchova žák postupně dokáže na základě své vlastní výtvarné tvorby a recepce výtvarného umění **pochopit a interpretovat znak coby zásadní faktor společenské existence v jeho hlavních funkcích**

- **poznávací (gnoseologické)** (v možnosti využití výtvarného znaku - a v důsledku toho i znaku obecně - pro přetváření jak sebe sama, tak i svého vztahu k realitě),
- **sdělovací (komunikační)** (při aktivním uplatňování **autorsky** vytvořeného i převzatého výtvarného znaku v sociálním kontaktu i při porozumění obdobným snahám ostatních)
- **a estetické funkci** (v možnosti získání a zaujetí osobního vztahu jak ke znaku, tak především k realitě a životním zážitkům, které jsou jím vyjádřeny).

Naučí se brát zřetel na **historickou podmíněnost této interpretace znaku** a dokáže tudíž i přijímat **postupné kvalitativní proměny jeho obsahu v průběhu dějin jako výsledek tvořivého chápání skutečnosti**, což ve výsledku vede k **otevřenému, relačnímu chápání znaku**.

Vlastní praktické zacházení s výtvarnými prostředky, prohlubování jejich ovládnutí vyučováním, není v tomto pojetí závislé na vyjímečné osobnostní dovednosti (talentu), ale **každému přirozeně dává možnost nepřijímat trpně hotové znaky, nastoluje příležitost se vědomě, s uplatněním svých konkrétních a neopakovatelných osobních modalit k realitě, spolupodílet na jejich vytváření a na vyznění jejich komunikačního obsahu**.

Metodicky zde evaluační kritéria řadíme v kauzální následnosti od uvědomování potence vizuálního smyslu, přes vytváření vztahů mezi jeho daty a dosavadní zkušeností o vnímané skutečnosti, k chápání pohybu a modifikace těchto dat v procesu neustálého sebeukotvování v okolním světě, ke zjišťování mechanismu působení zobrazovacích prostředků v odhalování nové skutečnosti a v jejím uchopení až po jejich komunikační využití. Uvědomujeme si, že vzhledem k individuálně neopakovatelnému osobnostnímu založení každého vyučovaného je možné tuto strukturu otevírat např. od komunikačního aktu a ostatní položky hodnotit z tohoto vztahu, že je možné tolerovat převahu schopnosti interpretace znaku nad schopností jeho vytváření či naopak. Zásadně však trváme na tom, aby žádná z těchto položek nebyla chápána odděleně či dokonce některé z nich pominuty, neboť by to znamenalo nenapravitelný zásah do strukturálního celku výtvarné výchovy a vedlo by to k hrubému zkreslení jejich výsledků.

Návrh základních evaluačních kritérií pro výtvarnou výchovu je míněn jako odpověď na chvályhodnou iniciativu ministerstva školství v časové tísní. Chěli jsme podpořit tuto iniciativu, zároveň však s vědomím, že z omezených podmínek, z nichž vznikla, může být naše odpověď považována **nanejvýš za základ k diskusi o evaluačních kritériích u odborné i širší veřejnosti, vyžadující další podporu ministerstva školství k jejich řádnému vědeckému výzkumu a zpracování**.

Obecná evaluační kritéria

- 1 **Specifičnost vizuálního vnímání ve vztahu k ostatnímu vnímání. Nezastupitelný význam vizuálního vnímání pro orientaci v okolním prostředí.**
 - 1.1 Dítě si uvědomuje **specifičnost vizuálního vnímání ve vztahu ke vnímání ostatními smysly**, jeho přednosti i nedostatky vůči nim, jeho propojenost s vnímáním prostřednictvím sluchu, hmatu, čichu, chuti a proměny tohoto vizuálního vnímání při zapojení pohybu. Dokáže ocenit událost z hlediska různé účasti těchto smyslů při jejím vnímání. Postupně chápe důsledky, které má zaměření vnímání pouze na údaje zrakového smyslu.
 - 1.2 Chápe specifičnost kvalit vizuálního vjemu - tvarů, barev, rytmu, struktur, objemů a jejich vzájemných vztahů a postupně pro ně dokáže vytvářet znaková vyjádření. Nalézá kvality, které je možno připsat zároveň různým způsobům smyslového vnímání, např. rytmus ve vizuálním a sluchovém vjemu, barevnost výtvarnou a hudební apod.
 - 1.3 Dokáže **pojmenovat a odlišit různé skutečnosti v jejich konkrétní vizuální podobě** od představ vzniklých v myšlení jak na základě vnímání dalšími smysly, tak od představ vzniklých na základě kombinací předchozích vizuálních zážitků (např. co se asi děje v domě, z něhož vidím pouze stěny, co uvidím na člověku, který se hněvá apod.). Dokáže si uvědomit podíl vizuálně vnímaných kvalit na vzniku svých představ o skutečnosti.
 - 1.4 Postupně si dokáže uvědomovat souvislost svého estetického naladění s konkrétním zaměřením smyslového vnímání i s konkrétními kvalitami vizuálních vjemů, dokáže vyhledávat vizuální zážitky s estetickým účinkem a komunikovat o nich.
- 2 **Žákova schopnost interpretace výtvarného (vizuálně vnímatelného) znaku a uvědomování jeho významu pro organizaci paměti a pro podněcování představivosti.**
 - 2.1 Dítě postupně chápe jedinečnou hodnotu vizuálního znaku pro vyjádření vztahu člověka k přírodě, kultuře i k sobě samému, jeho hodnotu pro orientaci v okolním kulturním i přírodním prostředí, pro rozvoj vlastní představivosti i pro organizaci paměti.
 - 2.2 Dokáže ocenit a postupně užívat výtvarný (vizuálně vnímatelný) znak v jeho úloze vyjádření vizuálních i nevizuálních zážitků a v jeho možnostech při organizaci paměti (např. orientace

v místě pomocí schematického plánu, součástky přístroje, záznam prožitků během dne, ideogramy, loga, apod.).

- 2.3 Postupně umí rozlišovat, co **ve vizuálním znaku** má původ v čistě vizuálním vnímání, co bylo do vizuálního znaku vtěleno na základě dalších podnětů a poznatků a dovede ocenit rozdílnost účinnosti vizuálního znaku v zachycení těchto stránek (např. srovnání textového zobrazení skutečnosti a zobrazení vizuálního).
- 2.4 Chápe možnost tvořit vizuální znaky také na základě hmatových podnětů, na základě zvukových podnětů, z nichž jmenovitě hudebních, na základě psychofyzických podnětů z vnitřku těla - tepu, teploty, tlaku i na základě dalších podnětů - a sám dokáže prožitky vzniklé z těchto podnětů převést do znaků pomocí tvarů, linií či barev.
- 2.5 Dokáže s pomocí postupně ovládané interpretace vizuálních znaků odlišovat reálně verifikovatelné vjemy od představových a fantazijních kombinací vizuálních vjemů, ať již vlastních nebo přejatých z tradice (fantazijní zvířata, umělá města, přístroje, symboly s mytickým či náboženským obsahem).

3 Modální a estetická rovina výtvarného projevu

- 3.1 Dokáže zhodnotit uplatnění kombinací vizuálních i nevizuálních vjemů ve struktuře vlastního chápání reality, chápe vlastní tvorbu výtvarného znaku jako možnost podchytit tyto svoje vlastní zážitky ze skutečnosti či svoje vlastní mínění o ní.
- 3.2 Dovede hledat výtvarné odlišnosti mezi znaky podloženými odlišnými prožitky a dovede o těchto vztazích (**modalitách**) mezi znakem a jeho podnětem, nejen vizuálním, komunikovat
- 3.3 Umí ocenit význam tvorby výtvarného znaku pro vytvoření vlastního estetického prožitku

4 Komunikační rovina výtvarného projevu

- 4.1 Žák dokáže nalézat výše uvedené modalitty (vztah mezi znakem a konkrétním zkušenostním zážitkem či mezi znakem a jeho myšlenkovým zpracováním - představou s jejich estetickým působením) i ve výtvarných vyjádřeních svých spolužáků a umělců.
- 4.2 Toto porozumění umí vtělit do interpretace uměleckých výtvarných zobrazení na úrovni odpovídající jeho intelektuálnímu a citovému vývoji. Nebrání se interpretaci výtvarného díla s tím, že mu nerozumí, ale vždy dokáže vyjádřit své vlastní prožitky a zkušenosti, které k dílu vztahuje.
- 4.3 Umí v diskusi nad výtvarnými zobrazeními chápat hodnotu zážitků svých spolužáků, kamarádů i umělců, vyjádřených jejich výtvarným dílem, dokáže být tolerantní k odlišným modalitám (vztahu konkrétního zážitku ke konkrétnímu výtvarnému znaku či dílu), než je jeho vlastní a postupně umí vědomí této mnohoznačnosti významu výtvarného vyjádření využívat pro poznávání jemu dosud neznámých stránek reality.
- 4.4 Tak postupně chápe sociální charakter výtvarných znaků a symbolů a rozumí jim jako řeči svého druhu.
- 4.5 Dovede v této souvislosti reflektovat svůj vlastní, osobní styl výtvarného vyjadřování jako přínos do této řeči.

5 Obsahová rovina výtvarného projevu a její kontextuální a historická podmíněnost

- 5.1 Dítě postupně chápe, že otevřený vztah mezi výtvarným znakem a realitou spočívá v možnosti hledat další výtvarné znaky k vyjádření „tétož“ fenomenologického objektu či obsahu. (Dokáže například postupně vysvětlit jak odlišnosti v zobrazení člověka v gotickém umění, v umění renesančním a umění současném odhalují odlišnost chápání člověka a

lidství v těchto dobách. Stejně dokáže uvažovat o proměnách zachycení přírody, prostoru, času, apod.).

- 5.2 Postupně chápe strukturální souvislost obsahu a uspořádání výtvarného znaku s úrovní uvědomění světa v ostatní kultuře, ve vědě a technice, v literatuře, divadle, filmu, hudbě, ostatním umění. Zná konkrétní příklady proměny interpretace výtvarných děl a výtvarných směrů v dějinách (např. proměna hodnocení významu baroka, secese).
- 5.3 Takto postupně ovládá a umí interpretovat svému věku a vzdělání odpovídající rejstřík příkladů takovýchto obsahových vztahů jak v konkrétních výtvarných dílech, tak ve výtvarných stylech a směrech světového i domácího výtvarného umění.

6 Specifičnost vizuálně vnímatelných znakových prostředků

- 6.1 Dítě rozpoznává, které vizuální entity v jeho okolí mají **znakovou** povahu. Dokáže vyhledávat a kategorizovat vizuálně vnímatelné znakové prostředky (výtvarná umělecká tvorba, reklamní tvorba, užitá tvorba, architektura, umělé prostředí).
- 6.2 Dítě chápe, jak se tvorba vizuálních znakových prostředků promítá také do tvorby lidského životního prostředí (architektura a užité umění). Dokáže v souladu s tímto poznáním působit na úpravu svého okolí.
- 6.3 Dokáže vysvětlit proces tvorby a společenského přijetí znakových prostředků a jeho důsledky pro společenské oceňování výtvarných děl (avantgarda, akademičnost, kýč, klasičnost).

7 Schopnost vlastní tvorby vizuálních znaků a výtvarných děl

- 7.1 Dítě dokáže soustředěně a soustavně pracovat na zvoleném výtvarném úkolu, umí ocenit význam těchto volných vlastností pro pokrok a prohlubování schopnosti vytvářet strukturovanější a diferencovanější výtvarný znak.
- 7.2 Podle svých schopností ovládá alespoň v některé z výtvarných disciplín (kresba, malba, grafika, koláž, prostorové vyjadřování, fotografie, video, animace) takovou paletu prostředků, aby bylo schopno vyjadřovat své poznatky o realitě, o svém vlastním psychofyzickém stavu i své poznatky ze sociální roviny.

8 Sociálně komunikační uplatnění vizuálně vnímatelných znaků

- 8.1 Umí aktivně uplatnit vlastní i převzatá výtvarná díla v komunikaci (např. při výstavě, v editaci v tiskovém materiálu, v propagaci).
- 8.2 Umí upravovat vizuální stránku svého životního prostředí tak, aby bylo v souladu s jeho estetickým cítěním i s jeho komunikačními potřebami vůči ostatním.

Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu

Jan Slavík - 1. verze

Stanovení evaluačních kritérií pro výtvarnou výchovu vychází z tzv. reflektivního pojetí výchovy, v němž žák nemá pouze zvládnout určité dovednosti, ale především má na základě vlastní výrazové, tvůrčí a komunikační aktivity poznávat specifičnost určité výchovné disciplíny i možnosti, které mu disciplína nabízí k jeho vlastnímu rozvoji.

1. Obecná evaluační kritéria

1.1 Hodnota vizuality (výtvarného pojetí světa) - motivovanost k výtvarnému pojetí světa.

1.1.1 Dítě odlišuje výtvarné vnímání od jiných druhů (estetického) vnímání a současně rozpoznává shody mezi různými způsoby (estetického) vnímání.

Chápe specifickou vizuálních tvarů, barev, struktur, objemů a jejich vztahů. Nalézá shody mezi různými způsoby estetického vnímání: např. rytmus ve výtvarné a v hudební kompozici, barevnost výtvarnou a hudební apod.

Dokáže podle svého naladění vybrat určitý typ estetické činnosti a využít jej k uspokojivému zážitku nebo sebevyjádření.

1.1.2 Dítě chápe jedinečnou hodnotu vizuality pro vztah člověka k přírodě, kultuře i k sobě samému, pro orientaci v okolním kulturním i přírodním prostředí, pro rozvoj vlastní představivosti a pro organizaci paměti.

Zná účinky výtvarného vnímání nebo tvorby na psychiku a dovede je vhodně užívat ke svému obohacení nebo ke společnému zážitku s druhými lidmi (návštěva výstavy, vlastní výtvarná tvorba).

Zná a využívá výtvarných aktivit k rozmanitějšímu pohledu na svět a k poznávání svého okolí i sebe sama.

1.2 Výtvarná citlivost

1.2.1 Dítě projevuje výtvarnou zaměřenost; i ve všedních věcech kolem sebe rozpoznává výtvarné hodnoty.

Dokáže se zaujmout uměleckými výtvarnými projevy nebo aktivně objevovat výtvarné formy ve světě kolem sebe.

1.2.2 Dítě jemně rozlišuje rozdíly ve výtvarných kvalitách nebo hodnotách, např. ve výtvarné kompozici, barevnosti apod.

Intuitivně odlišuje různé typy výtvarné výrazové stylizace, kompozičního uspořádání, barevnosti apod.

1.2.3 Dítě rozpozná výtvarný problém.

V průběhu výtvarné činnosti anebo v jejím výsledku rozpoznává napětí, nesoulady, přílišnou uspořádanost apod.

1.2.4 Dítě vytváří bohaté prožitkové asociace k výtvarným symbolům a znakům.

Výtvarná aktivita (tvůrčí i receptivní) vyvolává zřetelné prožitky a je spojena s bohatým vybavováním zážitků a zkušeností.

1.3 Výtvarné myšlení

1.3.1 Dítě výtvarnými prostředky nebo za pomoci slov řeší výtvarný problém a navrhuje různá alternativní řešení.

Volí vhodné a rozmanité pozměňující zásahy (korekce) k překonání rozpoznávaného nesouladu ve výtvarných formách.

1.3.2 Dítě popisuje výtvarné jevy a dokáže o nich uvažovat a rozmlouvat.

Všimá si různých typů vizuální (výtvarné) formy, dokáže je pojmenovat, srovnávat, třídit.

1.3.3 Dítě v případě potřeby má náhled na proces vlastní výtvarné činnosti a dokáže o něm uvažovat a rozmlouvat.

V průběhu výtvarné tvorby nebo recepce reflektuje (nahlíží) její průběh, hledá jeho varianty, diskutuje o něm.

(Pozn.: Výtvarný problém: Pociťovaný rozpor mezi jednotlivými složkami výtvarného jevu nebo mezi ním a jeho kontextem. Vyvolává snahu změnit stav výtvarného objektu.)

2. Tvůrčí projevy

2.1 Výtvarná tvorba

2.1.1 Dítě tvoří vizuální znaky a symboly, které zachycují obsahy nebo formy, jež chtělo (mělo) vyjádřit.

Dokáže výtvarně tvořit na základě různých podnětů (zrakových, pohybových, hmatových, sluchových, čichových) a podle vlastního zájmu, představivosti nebo fantazie.

Vypracovává svůj vlastní osobitý způsob výtvarné stylizace a přiléhavě výtvarně vyjadřuje svou odezvu na rozmanité typy podnětů. Např. zobrazí svůj hudební zážitek prostřednictvím barevné kompozice, zobrazí nějakou svou konkrétní zkušenost, dokáže zachytit podobu světa kolem sebe.

2.2 Rozmanitost výtvarného vyjádření

2.2.1 Dítě dokáže tvořit alternativy výtvarného zobrazení k jedné skutečnosti.

Jednu skutečnost (např. lidskou figuru) dokáže vyjádřit různými výtvarnými prostředky a různými formami.

2.2.2 Dítě respektuje nebo toleruje alternativy výtvarného zobrazení od jiných tvůrců a oceňuje hodnotu odlišnosti a rozmanitosti výtvarných projevů.

Zajímá se o různé typy výrazové stylizace a používá je k obohacení svého vidění světa nebo svého způsobu tvorby.

3. Recepce

3.1 Kvalita výtvarného vnímání

3.1.1 Dítě dokáže setrvat ve stavu soustředěné pozornosti v průběhu výtvarného vnímání a zaměřuje se přitom na důležité stránky výtvarného jevu.

Zbytečně neodbíhá od výtvarné aktivity, zaměřuje se na ty její stránky, které jsou důležité pro hloubku celkového prožitku, pro kvalitu vytvářené formy a poznávací hodnotu výtvarného zážitku.

3.2 Poučenost výtvarného vnímání

3.2.1 Dítě si rozšiřuje znalosti o různých způsobech vyjádření osobních a kulturních obsahů v historii výtvarného umění.

Zná z vlastní zkušenosti důležité projevy výtvarné kulturní historie (zejména z moderní doby) a umí je zařadit do časového i společenského kulturního kontextu.

3.3 Výtvarné hodnocení

3.3.1 Dítě se učí oceňovat proces výtvarného zvnějšňování svých myšlenek.

Porovnává svou původní představu o tvůrčím projevu s jeho skutečným výsledkem a zamýšlí se nad svými vyjadřovacími možnostmi.

3.3.2 Dítě rozpoznává výtvarné hodnoty a dokáže o nich diskutovat.

V řadě výtvarných jevů rozpoznává rozdílné hodnoty, objevuje příčiny působivosti výtvarných forem.

3.3.3 Výtvarné hodnocení je pro dítě prostředkem k zamýšlení nad výtvarnými jevy a k diskusím o nich, není pouhým nástrojem hodnotového rozlišování na "dobré vs. špatné" výtvarné projevy.

Nepoužívá striktního rozlišování výtvarných jevů, hledá příčiny jejich rozdílné působivosti vzhledem k podmínkám, v nichž jsou účinné.

4. Sociální vztahy v kontextu výtvarné tvorby

4.1 Náhled na sociální charakter výtvarného vztahu

4.1.1 Dítě chápe sociální charakter výtvarných znaků a symbolů a rozumí jim jako řeči svého druhu.

Uvědomuje si, že kvalita výtvarných forem a jejich působivost závisí na společenských podmínkách.

Interpretuje výtvarné znaky a symboly, porovnává různé formy vyjadřující tentýž obsah a snaží se jim rozumět.

4.2 Kooperativnost

4.1.1 Dítě dokáže při výtvarné činnosti spolupracovat s druhými lidmi, domlouvat se s nimi o společné činnosti a podporovat nebo tolerovat jejich originalitu.

Dobře se vyrovnává se skupinovou tvůrčí prací, dokáže ji vést nebo organizovat a být v ní vedeno.

Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu

Jan Slavík a Věra Roeselová (10. 11. 1996)

Stanovení evaluačních kritérií vychází z tzv. reflektivního pojetí výtvarné výchovy, ve kterém je získání základních výtvarných dovedností vedlejším cílem výuky. Podstatné je, aby prostřednictvím vlastní tvůrčí a komunikativní aktivity žák poznával specifický obsah předmětu a možnosti, které se mu v něm nabízejí k poznání, k sebevyjádření nebo k vlastnímu rozvoji.

Hlavním cílem, kterého chce současná výtvarná výchova dosáhnout, je úspěšně pěstovat nezbytné kulturní schopnosti - výtvarně vnímat, přemýšlet a vyslovit se prostřednictvím výtvarného jazyka. Základními výtvarnými otázkami se dítě zabývá přiměřeně svému věku a schopnostem od šesti do čtrnácti let. Jde o dlouhodobý proces, během kterého se stále vrací k základním otázkám v různých kontextech. Intuitivně i analyticky objevené souvislosti se vrství. Pozvolna z nich krystalizují znalosti a postoje, které se stávají trvalou součástí žákovy osobnosti.

Praktické zacházení s výtvarnými prostředky zde není závislé na vyjímečné osobnostní dispozici žáka, tj. na talentu. Každému dává stejnou možnost aktivně uplatnit neopakovatelné osobní vztahy ke světu.

Hodnocení výtvarného projevu má charakter dialogu, který ověřuje schopnost výtvarně komunikovat a intuitivně porozumět druhým. Především je pro dítě prostředkem k zamýšlení se nad výtvarnými jevy, které korespondují s jeho záměrem, k diskusím o nich. Jeho smyslem tedy není rozlišovat dobré, horší a špatné výsledky výtvarných činností, ale podporovat porozumění výtvarnému jazyku, druhým i sám sobě.

Evaluační kritéria pro první a druhý stupeň se v mnohém shodují. Základní výchovně vzdělávací požadavky se na obou stupních promítají ve stejné struktuře, ale vzrůstají nároky na jejich osvojování. Soubor požadavků pro druhý stupeň je dále rozšířen o některé obtížnější výtvarné aktivity. Hranice mezi evaluačními kritérii pro první a druhý stupeň je neostrá a lze ji oběma směry překračovat podle zaměření a vyspělosti žáků. Ve srovnání evaluačních kritérií obou stupňů se odráží metodická provázanost požadavků a jejich konkretizace.

První a druhá sada evaluačních kritérií je v textu odlišena užitým typem písma. Ponecháváme obě sady provázané, aby jejich vzájemný vztah osvětlil záměr autorů.

(1. stupeň vzdělávání)

1. Obecná evaluační kritéria

1.1 Hodnota výtvarného pojetí světa

1.1.1 Dítě se setkává s různými způsoby smyslového vnímání, citlivě je prožívá, uvědomuje si jejich účinky. *Všimá si rozdílů mezi esteticky podnětnými způsoby vnímání - mezi zvuky a tóny, mezi předměty a jejich barvami, tvary, strukturami, objemy.*

Pomocí náhod, pokusů nebo výtvarných akcí objevuje rozdíly mezi podněty a hledá způsob jejich odlišení.

Podle svého naladění si dokáže vybrat určitý typ estetické činnosti a využít jej k uspokojivému zážitku nebo k sebevyjádření.

1.1.2 Dítě odlišuje výtvarné vnímání od jiných druhů estetického vnímání. Chápe nezastupitelnost vizuálního vnímání pro přirozenou a kulturní orientaci ve svém okolí.

Souběžně s poznáváním výtvarného jazyka rozpoznává shody mezi různými způsoby estetického vnímání a vyjadřování, např. mezi slovem a obrazem, mezi hudebním a výtvarným projevem.

Objevuje specifickou vizuálních tvarů, barev, struktur, objemů a jejich vztahů. Vycítuje jejich vlastnosti, které se mu stávají nástrojem k vyjádření a k poznávání.

Je pro ně přirozené spojovat různé způsoby vnímání a vyjadřování - slovo a linii, zvuk a pohyb atd.

1.1.3 Dobírá se jedinečnosti výtvarného vnímání světa pro vytváření nové kvality vztahu k přírodě, kultuře i k sobě samému.

Své poznatky využívá pro rozvíjení vlastní představivosti a jiných způsobů organizace paměti a myšlení.

Zná a využívá výtvarných aktivit k poznávání svého okolí i sebe sama a k rozmanitějšímu pohledu na svět. Setkává se s účinky výtvarného vnímání na psychiku. Na základě prožitku a výtvarné zkušenosti je dovede vhodně využívat ke svému obohacení. Jejich prostřednictvím se dokáže podílet na výtvarném zážitku společně s druhými lidmi.

1.2 Výtvarná citlivost

1.2.1 Dítě projevuje schopnost výtvarného vidění, tzn., že ve všedních věcech kolem sebe rozeznává výtvarné hodnoty.

Chápe možnost vyjádřit svá pozorování a prožitky z těchto podnětů pomocí linií, barev a tvarů.

Je schopno aktivně objevovat výtvarné formy ve světě kolem sebe. Dokáže se zaujmout uměleckými výtvarnými projevy a otevřít se jejich výtvarným účinkům.

Pokouší se výtvarně vyjádřit hmatové, zvukové, čichové a jiné smyslové podněty nebo své pocity a myšlenky.

1.2.2 Dítě se setkává s rozdíly ve výtvarných kvalitách. Vědomě přistupuje k rozlišování jejich hodnot.

Objevuje různé výtvarné hodnoty, např. tmavost a světlou, barevnost, velikost, proporční a jiné vztahy.

Intuitivně odlišuje jejich výtvarné účinky v kompozici, hledá různá řešení nebo možnosti výtvarné stylizace.

Prostřednictvím různých výtvarných kvalit je schopno vyjádřit nebo přijmout výtvarné sdělení.

1.2.3 Dítě rozpozná výtvarný problém.

V průběhu výtvarné činnosti anebo v jejím výsledku rozpoznává napětí, nesoulad, přílišnou uspořádanost apod. a je schopno aktivně se s nimi vyrovnávat.

V průběhu výtvarného vývoje objevuje otázky výtvarné formy ve vztahu s námětem a hledá pro ně odpovídající způsob vyjádření.

Výtvarný přístup k výtvarnému projevování si volí v souladu s výtvarně typovým založením své osobnosti.

1.2.4 Dítě vytváří bohaté prožitkové asociace k výtvarným symbolům a znakům, které používá nebo s kterými se setkává v uměleckém díle.

Tvůrčí i receptivní výtvarná aktivita je spojena s bohatým vybavováním zážitků a zkušeností. V celém svém průběhu vyvolává zřetelné prožitky, kterými dítě motivuje k jejich opětovnému vyhledávání.

1.2.5 Dítě dokáže intuitivně vnímat vizuálně vnímatelný znak při organizaci paměti.

Využívá výtvarného znaku tam, kde podporuje jeho znalosti, např. orientace podle nákresu či mapy nebo jejich vytváření.

Dokáže postřehnout a později i vyhledávat vizuálně vnímatelné znaky v přírodním či v umělém prostředí nebo v umělecké tvorbě.

1.3 Výtvarné myšlení

1.3.1 Dítě dokáže řešit samovolně vznikající nebo dané výtvarné otázky výtvarnými prostředky, hledá a navrhuje různá alternativní řešení.

Volí vhodné a rozmanité pozměňující zásahy k zdůraznění svých pocitů a představ za pomoci různých výtvarných prostředků, např. v barevných a proporčních vztazích, v kontrastech forem, ve vyvážení nebo záměrném nevyvážení formátu apod.

1.3.2 Dítě popisuje výtvarné jevy a dokáže o nich uvažovat a rozmlouvat.

Všímá si různých způsobů výtvarného vyjádření, v nichž se uplatňují rozdílné výtvarné formy. Dokáže je pojmenovat a vzájemně porovnávat.

1.3.3 Dítě má náhled na procesy, které souvisejí s jeho vlastními výtvarnými aktivitami, dokáže o nich uvažovat a rozmlouvat.

Během výtvarné tvorby nebo vnímání uměleckého díla či skutečnosti si uvědomuje podněty, které vnímá, a zážitky, s kterými se setkává. Přiměřeně svému věku je schopno klást je do souvislostí a celistvě vnímat průběh výtvarného procesu nebo hledat jeho možné varianty.

Je schopno rozlišit ztvárnění ověřitelných vjemů od fantazijních představ, neznámých zvířat, umělých měst, symbolů s mýtickým obsahem apod.

2. Tvůrčí projev

2.1 Výtvarná tvorba

2.1.1 Dítě tvoří vizuální znaky a symboly, zachycující téma, které chtělo či mělo vyjádřit. Dokáže tvořit na základě různých podnětů a rozpracovávat je podle vlastního zájmu, představivosti a fantazie. *Příléhavě vyjadřuje svou odezvu na rozmanité podněty, a vypracovává si sobě vlastní způsob jejich výtvarné stylizace. To znamená, že dokáže sobě vlastním způsobem zachytit podobu nebo vlastnosti světa, který ho obklopuje. Tento samostatný přístup k tvorbě je jedním z nejvýznamnějších cílů výtvarné výchovy.*

2.1.2 V některé z výtvarných disciplin dítě ovládá takovou paletu prostředků, aby bylo schopno vyjádřit své poznatky o světě, o sobě nebo o svých vztazích k druhým.

Podle svých schopností autenticky vyjadřuje své postřehy, zážitky nebo postoje. K tomu je schopno využít výtvarných prostředků kresby nebo malby, grafiky, plastického projevu nebo některého ze soudobých postupů, které vyhovují jeho způsobu výtvarného projevování.

V rámci výtvarné výchovy se seznamuje i s dalšími způsoby výtvarného projevování.

2.2 Rozmanitost výtvarného vyjádření

2.2.1 Dítě dokáže tvořit alternativní výtvarná zobrazení jedné skutečnosti.

Jednu skutečnost dokáže vyjádřit různými prostředky, např. kreslířskými, malířskými, plastickými a jinými. Dokáže spojit výtvarný motiv, např. postavu, s prostředím a nahlížet na něj jako na nejvýznamnější prvek kompozice, nebo naopak potlačit jeho význam, dát mu splynout s krajinou nebo ho z prostředí vyčlenit apod. Snaží se objevovat různé stránky skutečnosti, klást je vedle sebe, vycítit jejich výrazové hodnoty a srovnávat je. Tak objevuje významy, které jsou pro něho podstatné.

2.2.2 Dítě toleruje alternativy výtvarného zobrazení od jiných tvůrců. Postupně objevuje význam odlišnosti a rozmanitosti výtvarných projevů.

Aktivně se seznamuje s výtvarnou tvorbou ostatních dětí, zaujímá stanoviska a formuluje je. Snaží se vycítit významy, které v sobě nesou různé výtvarné formy.

Podobně se staví k různým uměleckým projevům, s kterými se setkává v galeriích, v publikacích apod. Vlastní způsob výtvarného vyjadřování chápe jako rovnocenný přínos do společné výtvarné řeči.

3. Recepce

3.1 Kvalita výtvarného vnímání

3.1.1 Dítě se dokáže zaměřit na důležité stránky výtvarného či jiného jevu a v průběhu výtvarného vnímání setrvat ve stavu soustředěné pozornosti.

V tomto stavu soustředění je schopno dospět k samostatným postřehům, postojům a prožitkům.

Zaměřuje se na ty stránky výtvarného projevu, které jsou důležité pro hloubku poznání - pro výtvarné poznávání jevů, pro intenzitu prožitku nebo pro sdělování zážitků.

Zbytečně neodbíhá od výtvarné aktivity k jiným podnětům.

3.2 Poučenost výtvarného vnímání uměleckého díla

3.2.1 Dítě aktivně navazuje kontakt se světem umění. Snaží se vycítit význam různých způsobů vyjádření závažných obsahů v rámci historie výtvarného umění.

Zprvu se setkává s uměním v kontextu s vlastní výtvarnou prací. Příbuzné výtvarné motivy či obsahy zde pomáhají navodit pozornost a zprostředkovat pochopení nových a výmluvných výtvarných forem.

Dokáže vyjádřit své prožitky a zkušenosti z vnímání uměleckého díla, a proto se nebrání jeho interpretaci. Umí pochopit slovně vyjádřenou hodnotu zážitků druhých.

Poznává vybrané projevy výtvarné kulturní historie v širších kontextech. Zejména poznává tvorbu moderní doby, která úzce souvisí s prožíváním podob, obsahů a mezilidských vztahů uvnitř našeho současného světa.

3.3 Výtvarné hodnocení

3.3.1 Dítě se učí poznávat, posuzovat a podle potřeby pozměňovat a utvářet proces výtvarného zvnějšňování svých myšlenek.

Během celého výtvarného procesu porovnává svou původní představu se vznikajícím výtvarným projevem.

V závěru zvažuje skutečné výsledky své aktivity a zamýšlí se nad svými vyjadřovacími a výrazovými možnostmi.

Jednotlivé poznatky, ke kterým dospívá, uplatňuje podle potřeby během dalších výtvarných činností.

3.3.2 Dítě rozpoznává výtvarné hodnoty a dokáže o nich hovořit. Na své úrovni dokáže zdůvodňovat vlastní výtvarné soudy a postoje.

V řadě výtvarných jevů rozpoznává rozdílné hodnoty a intuitivně si je spojuje s obsahem, který nesou. Objevuje tak příčiny působivosti výtvarných forem.

3.3.3 Výtvarné hodnocení je prostředkem k zamýšlení se nad výtvarnými jevy. Přivádí dítě k zjištění, do jaké míry bylo schopno neverbálně předat své myšlenky nebo pochopit myšlenky druhých.

V hodnocení dítě používá intuitivního rozlišování výtvarných jevů. Otevírá se jejich účinkům a s odstupem pozoruje vyznění výtvarných prostředků, které použilo.

S jinými autory se je snaží spoluprožívat jejich výtvarné představy. Hledá příčiny rozdílné působivosti výtvarných forem vzhledem k myšlenkám, které obsahují.

4. Mezilidské vztahy v kontextu výtvarné tvorby

4.1 Náhled na sociální charakter výtvarného vztahu

4.1.1 Dítě bere na vědomí komunikační charakter výtvarné tvorby. Výtvarné znaky a symboly chápe jako řeč svého druhu.

Podle vlastní potřeby si volí vhodné výtvarné znaky a symboly a jejich prostřednictvím oslovuje druhé.

Porovnává různé způsoby ztvárnění téhož tématu a snaží se porozumět obsahům, které do nich ostatní skryli.

4.2 Kooperativnost

4.2.1 Dítě dokáže při výtvarné činnosti spolupracovat s druhými. Nad společnými činnostmi se umí domluvit o vlastním podílu na společném díle a sladit ho s projevy ostatních.

Dobře se vyrovnává se skupinovou tvůrčí prací, dokáže ji vést nebo organizovat, jindy v ní být vedeno.

Je schopno výtvarně nebo slovně komunikovat, v dialogu obhájit svůj názor nebo přijmout cizí podnět. Svůj projev dokáže přizpůsobit ostatním tak, aby co nejvíce podpořil vyznění celku.

(2. stupeň vzdělávání)

1. Obecná evaluační kritéria

1.1 Hodnota výtvarného pojetí světa

1.1.1 Žák se setkává s různými způsoby smyslového vnímání, citlivě je prožívá, uvědomuje si jejich podstatu a účinky.

Všimá si rozdílů mezi esteticky podnětnými způsoby vnímání - mezi zvuky a tóny, mezi předměty a jejich barvami, tvary, strukturami, objemy.

Pomocí náhod nebo vědomých experimentů a výtvarných akcí objevuje rozdíly mezi podněty a hledá způsob jejich odlišení.

Podle svého naladění si dokáže vybrat určitý typ estetické činnosti a využít jej k uspokojivému zážitku nebo k sebevyjádření.

1.1.2 Žák odlišuje výtvarné vnímání od jiných druhů estetického vnímání. Chápe nezastupitelnost vizuálního vnímání pro přirozenou orientaci ve svém okolí.

Spolu s poznáváním výtvarného jazyka rozpoznává shody mezi různými způsoby estetického vnímání a vyjadřování - mezi slovem a obrazem, mezi hudebním a výtvarným projevem.

Objevuje specifičnost vizuálních tvarů, barev, struktur, objemů a jejich vztahů. Vycití je jejich vlastnosti, které se mu stávají nástrojem k vyjadřování a poznávání.

Analyzuje výtvarné zákonitosti a nalézá shody mezi různými způsoby estetického vnímání: např. rytmus ve výtvarné a v hudební kompozici, barevný a hudební tón a pod.

Je schopen podle potřeby kombinovat různé způsoby vnímání a využít jich k sebevyjádření - slovo a vizuální kontakt, zvuk a pohyb atd.

1.1.3 Využívá jedinečnosti výtvarného vnímání světa pro vznik nové kvality vztahu k přírodě, kultuře i k sobě samému.

Své poznatky uplatňuje v rámci rozvíjení vlastní představivosti a jiných způsobů organizace paměti a myšlení.

Využívá výtvarných aktivit k rozmanitějšímu pohledu na svět, k poznávání a ztvárnění svého okolí i sebe sama, svých pocitů a prožitků.

Rozpoznává podíl vizuálně vnímaných kvalit skutečnosti při vytváření svých představ o světě. Ve výtvarném vyjádření však uplatňuje také subjektivní pohled, který v sobě nese výraz.
Setkává se s účinky výtvarného vnímání na psychiku. Jejich prostřednictvím se dokáže výtvarně vyjádřit nebo se podílet na výtvarném zážitku společně s druhými lidmi.
Účinky výtvarného vnímání na psychiku dovede vhodně využívat ke svému obohacení při vlastní tvorbě nebo při setkávání s výtvarným uměním.

1.2 Výtvarná citlivost

1.2.1 Žák projevuje výtvarnou zaměřenost, tzn., že ve všedních a jiných věcech kolem sebe rozeznává výtvarné hodnoty, chápe se jich, analyzuje je a využívá jejich podnětů pro vlastní tvorbu.

Aktivně navazuje na poznané jevy. Prožitky z podnětů výtvarně vyjadřuje pomocí linií, barev a tvarů.

Ve světě kolem sebe hledá a objevuje výtvarné formy.

Jejich pomocí vyjadřuje hmatové, zvukové, čichové a jiné smyslové podněty, své tělesné pocity, prožívání pohybu, času nebo prostoru, své myšlenky a duševní hnutí.

Dokáže se zaujmout uměleckými výtvarnými projevy, prožívat jejich účinky na svou psychiku, analyzovat podstatu těchto účinků nebo výtvarně navázat na zkoumané výtvarné dílo.

1.2.2 Žák poznává rozdíly ve výtvarných kvalitách. V průběhu svého výtvarného vývoje dospívá k jemnému rozlišování jejich hodnot, např. v barevnosti, ve výtvarné kompozici, ve vzájemné proporci, ve vztahu obrazotvorných prvků apod.

Intuitivně odlišuje různé polohy výtvarného výrazu, kompozičního uspořádání, výtvarné stylizace, barevnosti. Je schopen ovlivnit jejich účinky drobnými nebo zásadními změnami, vytvářet varianty řešení a hledat jejich účinnost.

Pomocí různých výtvarných kvalit a jejich spojení dokáže vyjádřit nebo přijmout výtvarné sdělení.

1.2.3 Žák rozpoznává a řeší výtvarný problém.

V průběhu výtvarné činnosti anebo v jejím výsledku rozpoznává problémy výtvarné formy, které mu brání ve výstižném sebevyjádření. Je schopen vyřešit jednoduché problémy nebo hledat různé alternativy, které mu pomohou se s nimi vyrovnat.

Otázky výtvarné formy klade do souladu s námětem a hledá pro něj odpovídající způsob vyjádření.

Výtvarný přístup k řešení úloh volí v souladu s výtvarně typovým založením své osobnosti.

1.2.4 Žák si vytváří osobní vztah k výtvarným symbolům a znakům, které používá nebo s kterými se setkává v uměleckém díle. Výtvarný znak spojuje s bohatými asociacemi, které mají své kořeny v prožitkové sféře nebo ve světě fantazie.

Tvůrčí i receptivní výtvarná aktivita je spojena s bohatým vybavováním zážitků a zkušeností.

Žák samostatně vyhledává jevy a jejich souvislosti, spojuje tyto jevy s řešením odpovídající výtvarnou formou, klade do vzájemného vztahu svou představu a přesvědčivost jejího vyjádření. Celý průběh výtvarné aktivity vyvolává zřetelné prožitky, které ho motivují k jejímu opětovnému vyhledávání.

1.2.5 Žák dokáže intuitivně vnímat, později ocenit a užít vizuálně vnímatelný znak při organizaci paměti a myšlení.

Rozumí výtvarnému znaku a používá jej tam, kde podporuje jeho znalosti, např. orientace podle nákresu či mapy, podle ideogramu nebo loga, podle jiných symbolů.

Dokáže vyhledávat a třídit vizuálně vnímatelné znaky ve volné a užitě tvorbě, v reklamě, v architektuře, v umělém prostředí apod.

1.3 Výtvarné myšlení

1.3.1 Žák dokáže řešit otázky výrazu a formy, s kterými se během výtvarného procesu setkává, a to výtvarnými a jinými prostředky. Hledá a navrhuje různá alternativní řešení.

Volí vhodné a rozmanité pozměňující korekce svého postupu k vyladění potřebného výrazu pomocí výtvarných forem. Je schopen řešit otázky formy ve vztahu ke konkrétnímu tématu nebo k danému či zvolenému výtvarnému problému.

Objevený problém aplikuje na jiné náměty nebo způsoby vyjádření. Hledá souvislost mezi užitou výtvarnou formou a výtvarnou technikou.

1.3.2 Aktivně si všímá výtvarných jevů, dokáže je klást do vzájemných vztahů, uvažovat a rozmlouvat o nich.

Všimá si různých způsobů výtvarného vyjádření, v nichž se uplatňují rozdílné výtvarné formy. Tyto vizuální formy dokáže pojmenovat, srovnávat, třídit a zařazovat.

Chápe, jak se tvorba znaků promítá do tvorby životního prostředí a dokáže v souladu s tímto poznáním vnímat své okolí.

1.3.3 Žák si vytváří náhled na proces utváření vlastní výtvarné činnosti, dokáže o něm uvažovat a rozmlouvat.

Během výtvarné tvorby nebo vnímání uměleckého díla si uvědomuje podněty, které vnímá, a zážitky, s kterými se setkává. Je schopen klást je do souvislostí a vnímat průběh výtvarného procesu, hledat jeho možné varianty a diskutovat o nich.

Rozlišuje ztvárnění ověřitelných vjemů od ztvárnění fantazijních představ.

1.3.3 Žák dokáže aktivně uplatnit vlastní výtvarné práce nebo práce převzaté v rámci jiného účelu, jiného prostředí, jiného způsobu dorozumívání atp.

S výtvarnými objekty umí zacházet v jiných souvislostech, než které byly podstatné pro jejich vznik, tzn. při jejich vnímání a porovnávání na výstavě, při řešení výstavního prostoru, při grafické úpravě textu a obrazu v tiskovém editoru, v propagaci.

2. Tvůrčí projev

2.1 Výtvarná tvorba

2.1.1 Žák tvoří vizuální znaky a symboly, které zachycují obsahy nebo formy, které chtěl či měl vyjádřit. Tyto výtvarné znaky vytváří na základě různých podnětů a rozpracovává je podle vlastního zájmu, představivosti a fantazie. Výtvarné znaky a symboly volně obměňuje a kombinuje tak, aby se co nejučinněji vyjádřil.

Příléhavě vyjadřuje svou odezvu na rozmanité podněty a dospívá k jejich autentickému výtvarnému podání. Tak rozvíjí samostatný přístup k tvorbě a je schopen osobitě se vyjádřit i závažné obsahy.

Vypracovává si tak osobitý způsob výtvarné stylizace, který odráží jeho psychické uzpůsobení, výtvarný typ, životní hodnoty a získané zkušenosti. Proto např. hudební zážitek zobrazuje jako bezprostřední gestickou reakci na hudební motivy, jako lineární nebo barevnou kompozici nebo jako svou konkrétní zkušenost s mnoha podrobnostmi.

To znamená, že dokáže tvůrčím a sobě vlastním způsobem zachytit podobu nebo vlastnosti světa, který ho obklopuje.

2.1.2 V každé z výtvarných disciplin žák ovládá takovou paletu prostředků, aby byl schopen vyjadřovat složitější poznatky o světě, o sobě nebo o svých vztazích k druhým. To zn., že si osvojuje základní prostředky malířského, kreslířského či plastického způsobu vyjadřování.

Podle svých schopností je schopen autenticky vyjádřit své postřehy, zážitky nebo postoje v kresbě, v malbě, v grafice, v prostorovém projevu a v některém ze soudobých výtvarných postupů. Osvojení základních zkušeností v některých výtvarných disciplínách, např. v grafice, může být limitováno možnostmi školy.

Některým z výtvarných materiálů, nástrojů a postupů dává přednost v souladu se svým výtvarným nazíráním a s okamžitou potřebou výrazu.

2.2 Rozmanitost výtvarného vyjádření

2.2.1 Žák dokáže tvořit alternativní výtvarná zobrazení jedné skutečnosti.

Jednu skutečnost dokáže vyjádřit různými prostředky, např. kreslířskými, malířskými, plastickými a jinými.

V jedné skutečnosti je schopen objevit různé výtvarné podněty a vyjádřit je jako doklad mnohotvárnosti i nejvšednějších motivů. Klade vedle sebe vyjádření celku a detailů, řezů, barevnosti, drsnosti, chladu, světelných vztahů, kontrastů. Vnímá velikost motivů a jejich umístění do formátu či do prostoru a jiné.

Pro svůj výtvarný přepis nalézá různé formy vyjádření, např. věcně popisnou, náznakovou, symbolickou a jinou. Je schopen klást různé formy vedle sebe a hledat optimální způsob vyjádření zvolené nebo dané skutečnosti.

Dokáže provázat motiv s prostředím, potlačit jeho význam, zvýraznit ho, dát mu splynout s okolím, zmnožit ho apod.

2.2.2 Žák respektuje, toleruje nebo přijímá alternativy výtvarného zobrazení od jiných tvůrců. V průběhu svého výtvarného vývoje dospívá k vědomí významu odlišnosti a rozmanitosti výtvarných projevů.

Zajímá se o různé typy výrazové stylizace a snaží se vycítit významy, které nesou. Pokud odpovídají jeho způsobu vidění, prožívání a vyjadřování, používá jich k obohacení svého pohledu na svět nebo svého způsobu tvorby.

Vlastní způsob výtvarného vyjadřování chápe jako rovnocenný přínos do společné výtvarné řeči.

3. Recepce

3.1 Kvalita výtvarného vnímání

3.1.1 Žák se dokáže zaměřit na důležité stránky výtvarného či jiného jevu a v průběhu výtvarného vnímání setrvat ve stavu soustředěné pozornosti.

V tomto stavu soustředění je schopen dospět k samostatným postřehům, postojům a prožitkům.

Zaměřuje se na ty stránky výtvarného projevu, které jsou důležité pro hloubku poznání - pro intenzitu prožitku, pro poznávací nebo sdělnou hodnotu výtvarného zážitku, pro odpovídající vytvářenou formu atd.

Stává se iniciátorem navazujících výtvarných aktivit, které dále rozvíjejí původní pedagogické záměry, tzn., že se aktivně spolupodílí na obsahu výuky.

3.2 Poučenost výtvarného vnímání uměleckého díla

3.2.1 Žák si rozšiřuje znalosti o různých způsobech vyjádření osobních a kulturních obsahů v historii výtvarného umění.

Porozumění výtvarné řeči umí spojit s interpretací uměleckého díla.

Zná z vlastní zkušenosti důležité projevy výtvarné kulturní historie. Je schopen navazovat na ně vlastní tvorbou a lépe tak pochopit jejich kvality. Současně je schopen pochopit a respektovat sdělení druhých o prožívání výtvarného díla a postupně se tak dobírá srozumitelnosti výtvarných znaků.

Zejména využívá k poznání výtvarné tvorby umění moderní doby, které úzce souvisí s prožíváním naší současné situace a které vyjadřuje její nejzávažnější rysy.

Projevy výtvarné kulturní historie poznává v časovém i společenském kontextu a umí je do tohoto kontextu sám zařadit.

3.3 Výtvarné hodnocení

3.3.1 Žák se učí poznávat a aktivně utvářet proces výtvarného zvnějšňování svých myšlenek. Soustřeďuje se na jeho průběh a vědomě se snaží dosáhnout souladu mezi svou představou a jejím výtvarným prepisem. V průběhu výtvarného procesu a v jeho závěru zvažuje skutečné výsledky své aktivity a zamýšlí se nad svými vyjadřovacími a výrazovými možnostmi.

Jednotlivé poznatky, ke kterým dospívá, uplatňuje podle potřeby během dalších výtvarných činností.

3.3.2 Žák rozpoznává výtvarné hodnoty a dokáže je formulovat a diskutovat o nich.

V řadě výtvarných jevů rozpoznává rozdílné hodnoty a intuitivně si je spojuje s obsahem, který nesou.

Objevuje tak příčiny působivosti výtvarných forem. Je proto schopen některou z forem uchopit se záměrem co nejsdělněji nebo výtvarně nejúčinněji se vyjádřit.

3.3.3 Výtvarné hodnocení není nástrojem hodnotového rozlišování výtvarných projevů. Především je prostředkem k zamýšlení se nad výtvarnými jevy, k diskusím o nich a k úvahám nad způsobem jejich uplatňování.

Dále přivádí žáka k zjištění, do jaké míry byl schopen výtvarnými prostředky předat své myšlenky a naopak pochopit myšlenky druhých.

V hodnocení dítě používá jak intuitivního, tak analytického rozlišování výtvarných jevů. Hledá příčiny jejich rozdílné působivosti vzhledem k myšlenkám, které obsahují, a k podmínkám, v nichž jsou účinné.

Otevírá se účinkům výtvarných forem a jevů, ve srovnání s druhými vnímá vlastní výtvarný projev a uvědomuje si jeho přednosti i nedostatky. Zvažuje možnosti jiných způsobů řešení.

V pracích ostatních autorů se snaží intuitivně přijímat a spoluprožívat jejich myšlenky a výtvarné představy.

4. Mezilidské vztahy v kontextu výtvarné tvorby

4.1 Náhled na sociální charakter výtvarného vztahu

4.1.1 Žák si uvědomuje sociální charakter výtvarné tvorby. Výtvarné znaky a symboly přijímá jako řeč svého druhu a je schopen ji s porozuměním používat nebo ji dešifrovat.

Výtvarné znaky a symboly používá pro vyjádření závažného obsahu. Podle vlastní potřeby si volí výtvarnou formu a jejím prostřednictvím navazuje sociální kontakt - oslovuje druhé.

V práci druhých porovnává různé výtvarné způsoby ztvárnění téhož tématu a snaží se porozumět obsahům, které v sobě skrývají. Stejně se snaží porozumět sdělením, skrytým v dílech umělců.

Uvědomuje si, že estetická působivost a sdělnost výtvarných forem je společensky a historicky podmíněna.

4.1.2 Žák bere zřetel na historickou podmíněnost interpretace výtvarného znaku.

Chápe postupné proměny jeho významu v průběhu dějin a směřuje k otevřenému chápání výtvarného znaku v jeho různých kontextech.

4.2 Kooperativnost

4.2.1 Při výtvarné činnosti je žák schopen spolupracovat s druhými lidmi. Během výtvarného procesu se umí domluvit o vlastním podílu na společném díle a podporovat nebo tolerovat originalitu ostatních.

Tvůrčím způsobem spolupracuje v rámci řešení velkých formátů, prostorových kompozic a instalací, výtvarných akcí nebo výtvarných projektů. Práci je schopen vést nebo ji organizovat, stejně je schopen přizpůsobit se vedení druhých.

Je schopen komunikovat s druhými nad společnou prací a nad vlastním podílem v ní, v dialogu obhájit svůj názor nebo přijmout cizí podnět a přizpůsobit své pojetí potřebám celku.

Materiál předkládají
Jan Slavík a Věra Roeselová

Praha, 10. listopadu 1996

Výtvarná výchova ve výchově a vzdělávání dětí v primární škole

Danuše Sztablová

Člověk je ten, kdo v sobě nosí
větší bytost, než je sám.

Antoin de Saint - Exupéry

Problematika humanizace výchovy a vzdělávání byla v posledních letech předmětem zájmu nejrůznějších společenských i odborných diskusí. V atmosféře úvah a polemik začala také učitelská veřejnost hledat soulad mezi platformou teoretických přístupů k transformaci našeho školství a možnostmi, které každodenní realita školní praxe přináší. Škola je prostředím reálného naplňování výchovných ideálů a vzdělávacích cílů. Ve svých podmínkách dává příležitost k posunu hranic a kvalit duchovního obzoru svých žáků směrem k hodnotám provázejícím ušlechtilé lidství člověka. Odvěké hodnoty humanismu se i v dnešních dnech mohou stát atributem pedagogických situací, ve kterých vedle sebe stojí učitel i jeho žák.

Výtvarná výchova patří do obsahu výuky primární školy. V prostoru její specifické (estetickovýchovné a výrazové) problematiky se žák i učitel setkávají v určitém úseku společné cesty životem. Oba se v dané chvíli nacházejí v aktuální podobě vnitřní zkušenosti s výtvarnou výchovou. Vstupují do dialogu, který může mít pro dítě hodnotu kódu celoživotní hodnotové orientace. Dětská důvěra a učitelova zodpovědnost za duchovní kulturu svého žáka by měly být vazbou, která jistí uskutečňování výchovných ideálů v podmínkách školy. V nich dítě objevuje mnohé ze své identity. V nich poznává jedinečnost svého nitra. V nich se posouvá k životní moudrosti, která je "cílem i úspěchem výchovy (sebevýchovy)" (31, s. 6), tedy i výtvarné výchovy. Pro uvedení do našeho nazírání na výtvarnou výchovu nabízíme následující interpretaci:

Výtvarnou výchovu chápeme jako estetickovýchovný a výrazový předmět, který se v pozitivních podmínkách školní výuky stává specifickým - **prostorem a prostředkem jedinečných pozitivních vnitřních proměn žáka**, tj. proměn jeho psychických procesů, stavů, dispozic a vlastností, které provázejí duševní, duchovní a sociální rozvoj dítěte, - **prostorem a prostředkem jedinečných pozitivních proměn JÁ žáka**, tj. proměn jeho identity ve vazbě na rozvoj jeho poznávání, prožívání, chtění, učení, seberealizaci, sebeuskutečňování a sebezpřesahování (v celoživotním rozměru). Druhá formulace je bližší jazyku a kategorizaci humanistické psychologie.

Výtvarná výchova může v prostoru svého dosahu a ve svých podmínkách zřetelněji projasňovat a bohatěji strukturovat vztah mezi vnitřním a vnějším světem žáka. (Grafické znázornění č.1) Úspěšnost naplňování možností, které směrem k rozvoji osobnosti dítěte tento vyučovací předmět nesporně nabízí, je podmíněna, tak jako v jiných oblastech, které se dotýkají psychického vývoje žáka mladšího a středního školního věku, kvalitou a průběhem biosomatického zrání dítěte.

Hledání a naplňování smyslu a významu výtvarné výchovy pro životní vybavenost člověka stojí v centru zájmu teoretických diskusí i praktických realizací na nejrůznějších úrovních. V současné české výtvarné výchově se setkávají čtyři nejméně výraznější programové linie, které se svými koncepcemi k významu výtvarné výchovy pro život a výchovu dnešního člověka vyjadřují. "Přes jejich zřetelnou rozrůzněnost a svébytnost jsou všechny nepochybně velmi zakotveny ve sféře jedinečných vlastností výtvarného projevu, zejména v jeho uměleckých hodnotách" (35, s. 280). Jan Slavík v této souvislosti hovoří o *art - centrické linii* /reprezentované prof. dr. Igorem Zhořem/, *video - centrické linii* /zastoupené dr. Jaroslavem Vančátem/, *gnoseo - centrické linii* /představované Věrou Roeselovou, ak. soch./, *animo - centrické linii* /zastoupené v jednom proudu prof. dr. Jiřím Davidem a dr. Martou Pohnerovou, ve druhém - doc. dr. Janem Slavíkem/ (36, s. 280 - 287). Každý z těchto programových směrů má své příznivce v řadách teoretiků a učitelů výtvarné výchovy. Ti spolupracují na řešení nejrůznějších otázek perspektivy výtvarné výchovy v dnešní škole a společnosti. Všechna uvedená pojetí mají svá teoretická zázemí, ve kterých by se učitelé i posluchači učitelství primární školy měli orientovat. Není však v možnostech tohoto textu se charakteristice uvedených programových linií věnovat podrobně. Jsou předmětem přednášek a seminářů z teorie výtvarné výchovy. Zdrojem pro tento okruh poznatků zůstává dostupná literatura.

Pro schůdnost problému, který jsme si v této kapitole vytyčili, volíme jako jeden z principů odkrývání významových kvalit výtvarné výchovy *cílový přístup*. (Grafické znázornění č. 2) Umožňuje orientovaný vhled do oblastí, kterých se výtvarná výchova v současném pojetí dotýká. "Cíle jsou chápány jako vytyčené kvality osobních vlastností žáka, které by měla výtvarná výchova u svých žáků (studentů) rozvíjet a (nebo) vytvářet" (31, s. 29). Znalost cílů je pro učitele a žáky při jejich setkání ve výtvarné výchově podmínkou vzájemné součinnosti, vzájemného porozumění i pochopení.

V současné české výtvarně pedagogické literatuře se dosud nejprinciálněji cílovými kategoriemi (jejich obsahem a strukturací) zabýval Jan Slavík. Cíle vyčlenil a formuloval v dílčí škále. Publikoval je v roce 1993 (31, s. 30). O tuto kategorizaci se opíráme. Přijímáme a chápeme ji v úzkém vztahu k prožívání, chtění, učení a socializaci dítěte (s důrazem na vývoj sebeutvářecích a sebeprosazujících vrstev psychiky). Jednotlivé cílové kategorie vnímáme jako prostředky k dosahování nových duševních a duchovních kvalit, které umocňují a dokládají význam výtvarné výchovy pro rozvoj osobnosti žáka dnešní školy. Završujícími kvalitami tohoto vývoje a směřování v čase, prostoru a existenci jednoho lidského života je otevřenost ke světu provázená moudrostí, vzdělaností a ušlechtilostí.

Dílčí cíle zahrnují :

1. **Výtvarné dispozice** (výtvarná senzibilita, výtvarná představivost, výtvarné myšlení)
2. **Znalosti a porozumění** (v pojmech a v obrazech)
3. **Tvůrčí a explorativní dovednosti**
4. **Hodnotící schopnosti**
5. **Komunikativní dovednosti**
6. **Sociálně psychické předpoklady**

Směřování k významu výtvarné výchovy *prostřednictvím cílů* je pro nás akceptovatelné. Je možné jej propojit s metodologií našeho nazírání na mnohé otázky spojené s posláním výtvarné výchovy v dnešní škole, společnosti a její kultuře.

S vědomím autora uváděné cílové kategorizace jsme se pokusili o proměnu vertikální strukturace cílů do jejich prostorové podoby. S tím souvisí snaha o demonstraci vztahů mezi jednotlivými cílovými kategoriemi. Zároveň se nám tímto nabízí možnost znázornit předpokládaný pohyb uvnitř kategorií i vně za jejich aktuálním horizontem. Ten se posouvá v takovém směru a rytmu, jak mu to umožňují doteky výtvarného světa směrem k dítěti, k jeho vnitřnímu prostředí, k jeho JÁ.

Cílové kategorie v našem pojetí tvoří jakýsi plášť pomyslného "glóbu", který demonstruje určitou fázi ideálního obrazu JÁ žáka ve vnějším světě dítěte včetně světa výtvarného. Vnitřní prostor glóbu je demonstrací JÁ žáka v určitém bodě a čase. Leží v centru životního i výtvarného dění přesahujícího individuální rozměr lidské existence v podobě dítěte - žáka. Představuje se na vstupní časové hranici - při prvním setkání s výtvarnou výchovou (například v podmínkách primární školy). Vnitřní prostor glóbu limitovaný horizontem - pláštěm glóbu - je prostorem proměn JÁ. Z něho pramení intenzita i kvalita výrazu výtvarného (sebe)vyjádření dítěte. Právě v tomto prostoru se dítě začíná poznávat jako osobnost.

Výtvarný mimoumělecký i umělecký svět je faktorem, který proměny v kvalitách *osobní identity* žáka evokuje a umožňuje. V podmínkách výtvarné výchovy dítě poznává a prozkoumává svět kolem sebe. Vnímá ho, dotýká se ho, prožívá ho a přetváří. Objevuje výtvarné hodnoty, reaguje na ně, vyjadřuje se k

nim. K vytváření vědomí o světě používá především smysly s dominancí zraku a hmatu. Specifika vizuálních vjemů barev, tvarů, světla, hmoty, její struktury ho přivádějí ke schopnosti chápat, vytvářet a interpretovat znak a znaková vyjádření. V rozměrech od smyslové a názorné zkušenosti přes dimenzi uchopování pojmů je dítě ve výtvarném poznání na své životní cestě (při stupňujícím se sebeuvědomování) schopno směřovat k příštím pochopení významů, souvislostí, symbolů i filosofie světa výtvarné kultury jako součásti své osobní kultury. Tuto cestu provázejí nejrůznější kvality prožitkové zkušenosti. Mohou být mobilizující i utlumové. Jsou odvislé od charakteristik, prostředků a činitelů, kteří do vztahu s dítětem vstupují.

V období mladšího a středního školního věku se i ve výtvarné výchově pod názorem učitelů a později i spolužáků (jako socializačních činitelů) formuje *sebepojímání dítěte*. Rodí se v čase a prostoru výtvarných setkání. V jejich podmínkách se rozvíjejí *výtvarné dispozice* (31, s. 30 - 32). Souběžně s procesem jejich zkvalitňování se *utváří a modeluje sebehodnocení žáka*. Pozitivní dimenze sebehodnocení posiluje zájem dítěte o vyjádření se ke všemu, co se ho dotýká, co ho oslovuje, čím překypuje.

Vnitřní prostor "glóbu" je tedy reálným prostorem aktuální podoby *rozvoje sebeobjevování, seberozvíjení a seberealizace* žáka ve vztahu ke všem formám činností, které výtvarná výchova uplatňuje. Jejich prostřednictvím se dítě - žák učí, poznává a zhodnocuje. Vnitřně zúročuje *znalosti a porozumění výtvarným pojmům a obrazům*. Obohacuje se o prožitek a zkušenost z *tvůrčích a explorativních dovedností*. Zkvalitňuje se *gradací hodnotících a komunikativních schopností*. Objevováním kvalit výrazu, obsahu a forem vnějšího světa (včetně světa výtvarného) a získáváním zkušeností prostřednictvím vlastních výtvarných aktivit žák spěje k novým podobám *poznání i sebezpoznání*.

Cílové kategorie, které při vertikálním řazení J. Slavíka mají umístění 1 - 5, vždy a všude doprovází kategorie šestá - formulovaná jako *sociálně psychické předpoklady*. Vztahují se k vývoji psychických procesů a k socializaci osobnosti dítěte. Navazují mimo jiné i na kvality prožívání ve výtvarné výchově. Zahrnují sociální prožívání. Projevují se sociální vstřícností, schopností ohledu ke druhým lidem, v potlačení sobectví, egoismu atd. Podmiňují také hodnotovou orientaci dítěte. *"Jsou nutné pro vytváření sociálního prostředí, v němž se daří tvorbě. Kromě toho jsou nezbytným předpokladem pro skutečné pochopení smyslu výtvarné kultury v jejím humanistickém pojetí"* (31, s. 30). V grafickém znázornění č. 2 tuto kategorii demonstrujeme jako samostatnou a zároveň doprovodnou ke kategoriím ostatním. Doprovází žáka na jeho cestě za vnitřním obrazem sebe samého. Rovnocenně spolu s ostatními složkami jeho JÁ ovlivňuje míru a podobu jeho sebeuplatnění (seberealizace) v podmínkách výtvarné výchovy.

Rozsah vnitřního prostoru a nové kvality JÁ žáka posouvají plášt "glóbu" stále více do nekonečného a neprozkoumaného prostoru poznání. Dítě se do něj noří, čerpá z něj, reaguje na něj. V součinnosti s ním se začíná jeho vnitřní skutečnost hlouběji strukturovat. Zároveň se rozpínavěji včleňuje do sféry svých vlastních potenciálních vnitřních proměn a proměn svého JÁ. Kvalita směřování žáka k budoucímu (v dospělém věku zcela uvědomělému) *sebeuskutečňování (sebenaplňování)* ve (výtvarném) světě graduje. Přispívá k utváření vlastností dítěte nezbytných k příštím (v dospělosti) vědomému seberozvoji.

Tuto dynamiku i směr pronikání do ještě nepoznaného a vyčerpávajícím způsobem nikdy nepoznatelného světa kolem sebe i v sobě dovršují nejrůznější podoby etap vývoje *sebepřesahování* žáka. Čas i podoba aktuálního přesahu sebe samého (v oblasti poznání, prožívání, chtění, učení) pro něj znamená vstup do nových kvalit svého JÁ a své osobnosti vůbec. Smysl a hodnota těchto proměn nespočívá v celoživotní gradaci narcistické sebelásky, ale v rodícím se *sebezasazování* žáka do smyslu lidského života jako hodnoty lidským společenstvím od pradávna hledané a znovu nalézané.

Dítě - žák, později student se během své životní cesty (jako neustálé konfrontace světa kolem sebe a v sobě) posouvá mimo jiné také blíže k pochopení *"tajemství výsostného postavení umění"* (tedy i výtvarného umění, pozn. autorky) v kultuře lidstva jako *"projevu a výrazu celého člověka, celé osobnosti a jejích přerozmanitých vztahů ke skutečnosti"* (24, s. 139 - 140).

Literatura:

1. Bačová, V.: Teorie osobnej a sociálnej identity v sociálnej psychologii. Čs. psl. 38, 1994, 1, s. 28 - 42.
2. Bokorová, V.: Význam ego struktur v psychické a sociální regulaci. Čs. psl., 32, 1988, 2, s. 132 - 141.
3. Buda, B.: Čo vieme o empatii. Bratislava, 1988
4. Čáp, J.: Psychologie výchovy a vyučování. Praha, 1993
5. Čačka, O.: Psychologie imaginativní výchovy. Brno, 1990
6. Čačka, O.: Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika. Olomouc, 1994
7. David, J.: Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén. Polička, 1997
8. Frankl, V., E.: Vůle ke smyslu. Brno, 1997
9. Freud, S.: O člověku a kultuře. Praha, 1994
10. Hazuková, H.: Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I. UK, Praha, 1994
11. Hazuková, H.: Příprava na rozhodování učitele ve výtvarné výchově II. UK, Praha, 1995
12. Hazuková, H. - Šamšula, P.: Didaktika výtvarné výchovy II. UK, Praha, 1986
13. Hegel, G. W. F.: Estetika. Praha, 1966

14. Hegel, G. W. F.: Fenomenologie ducha. Praha, 1960
15. Heidegger, M.: Básnický bydlí člověk. Praha, 1993
16. Heidegger, M.: O pravdě a bytí. Praha, Mladá fronta, 1993
17. Helus, Z.: Osobnost a role. In: Tardy, E.: K problémům psychologie osobnosti. Praha, 1967
18. Helus, Z.: Pojetí žáka a perspektiva jeho osobnosti. Praha, 1985
19. Horáček, R. a kol.: V dialogu s uměním (metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol). Katedra výtvarné výchovy PdF a Centrum pro další vzdělávání učitelů MU, Brno, 1994
20. Husserl, E.: Krize evropských věd transcendentální fenomenologie. Praha, 1996
21. Jung, C. G.: Duše moderního člověka. Praha, 1994
22. Jung, C. G.: Analytická psychologie - její teorie a praxe. 2. vydání. Praha, 1993.
23. Knobloch, F.: Osobnost a malá společenská skupina. Čs. ps. 7, 4, 1963, s. 329 - 337
24. Kučerová, Z.: Člověk, hodnoty, výchova. Prešov, 1996
25. Kurelová, M. a kol.: Pedagogika IV. PdF OU, Ostrava, 1996
26. Nakonečný, M.: Základy psychologie osobnosti. Praha, 1995
27. Pohnerová, M.: Duchovní a smyslová výchova. Polička, 1992
28. Ruyer, R.: Paradoxy vědomí. PedF UK, Praha, 1996
29. Roeselová, V.: Návrh učebních osnov předmětu výtvarná výchova v 1. - 5. ročníku ZŠ. In: Návrh učebních osnov obecné školy. Praha, MŠMT ČR - Portál 1993, s. 132 - 152
30. Říčan, P.: Cesta životem. Praha, 1989
31. Slavík, J.: Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept). Katedra výtvarné výchovy PedF UK - PCVPP, Praha, 1993
32. Slavík, J.: Kapitoly z výtvarné výchovy II (osobnost, hodnota, motivace). Katedra výtvarné výchovy PedF UK - PCVPP, Praha, 1994
33. Slavík, J.: Panoptikum výrazu. Výtvarná výchova, 33, 1992 - 93, č. 1, s. 12 - 13
34. Slavík, J.: Výtvarné rozhovory. Výtvarná výchova, 33, 1992 - 93, č. 2, s. 28 - 29
35. Slavík, J.: Tajemství formy. Výtvarná výchova, 33, 1992 - 93, č. 3, s. 41 - 42
36. Slavík, J.: Od JÁ k NE - JÁ a zase zpátky aneb ještě o dramatické výchově. Výtvarná výchova, 34, 1993 - 94, č. 2, s. 48 - 49
37. Slavík, J. - Bartošová, L.: Světadíly výtvarné výchovy. Výtvarná výchova, 34, 1993 - 94, č. 2, s. 21 - 22
38. Slavík, J.: Artefiktika: Od výrazu k dialogu ve výtvarné výchově. Habilitační práce. UK, Praha, 1995
39. Sztablová, D.: Reminiscence a perspektivy estetické výchovy. Komenský 117, 1992, č. 1 - 2, s. 35 - 36
40. Sztablová, D.: K nezastupitelnosti estetické výchovy v procesu humanizace vzdělávání a výchovy. In: Sborník ARS 1, PdFOU, s. 65 - 75
41. Štech, S.: Škola stále nová (Freinetova "moderní škola", MCE - hnutí pedagogické kooperace, GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy). UK - Karolinum, Praha, 1992
42. Vágnerová, M.: Psychologie školního dítěte. UK, Praha, 1995
43. Vágnerová, M.: Úvod do psychologie. UK, Praha, 1996
44. Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I UK - Karolinum, Praha, 1997
45. Vančát, J.: Proč potřebujeme výtvarnou výchovu. Estetická výchova 32, 1991 - 92, č. 3, s. 46
46. Vančát, J.: Výtvarná výchova v době postmodernismu. In: Filosofické aspekty výtvarné výchovy, sborník sympozia Českého komitétu INSEA. Ústí n./Labem 1992, s. 98 - 101
47. Vančát, J. a kol.: Evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu. Praha, 1996 (rukopis)
48. Vygotskij, L. S.: Myšlení a řeč. Praha, 1970
49. Vygotskij, L. S.: Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha, 1976
50. Uždil, J.: Výtvarný projev a výchovy. Praha, 1978
51. Uždil, J.: Mezi uměním a výchovou. Praha, 1988
52. Zhoř, I.: Proměny současného umění. Praha, 1992
53. Zhoř, I.: Škola výtvarného myšlení II. Brno, 1989
54. Uvidět 4. rozměr - sympóziu o výtvarné výchově. Informační text k přípravě sympozia České sekce INSEA 1995, Praha, 1995