

**Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova
Symposium ČS INSEA
Plzeň, 16.-18. září 2004**



Česká sekce INSEA, domicil: Pedagogická fakulta,
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, katedra
výtvarné kultury

Symposium ČS INSEA 2004 se konalo pod patronací rektora Západočeské univerzity v Plzni a děkanky Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

Organizátoři symposia na tomto místě chtějí vyjádřit srdečný dík za podporu při pořádání konference a vydání sborníku:

- doc. Ing. Josefu Průšovi, CSc., rektorovi Západočeské univerzity v Plzni
- doc. PhDr. Janě Miňhové, CSc., děkance Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni a celému vedení fakulty
- doc. akad. mal. Josefu Mišterovi, řediteli ústavu umění a designu Západočeské univerzity v Plzni
- předsednictvu ČS INSEA
- odboru Provozu a služeb Západočeské univerzity v Plzni
- katedře hudební kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni
- studentům KVK FPE ZČU v Plzni a UUD ZČU v Plzni
- Nové tiskárně Pelhřimov s.r.o.

Sborník byl vytištěn za přispění Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Vydala Západočeská univerzita v Plzni
ISBN 80-7043-504-6

Editor © Vladimíra Zikmundová, 2005
Grafická úprava obálky © Lucie Linhartová, 2006
Typografická úprava © Vladimír Bareš, 2006

Obsah

Úvod

1. Koncepce výtvarné výchovy ve vztahu k pojetí Rámcového vzdělávacího programu 9

Stanislav Štech

Reforma kurikula, jako kulturní změna 11

Markéta Pastorová

Rámcový vzdělávací program a změny, které přináší do vzdělání 20

Jaroslav Vančát

Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího rozvoje 25

Helena Hazuková

Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele 35

Aleš Svoboda

Sémiotika, vizuální studia a digitální umění 45

Vladimíra Zikmundová

Metodika využití nových médií v současné výtvarné výchově 52

Jiří David

Výtvarná výchova prostřednictvím vizuálních znaků a ontická kreativita 57

Hana Babyrádová

Svět teenagerů a obsah současné výtvarné výchovy 62

Michaela Terčová

Příspěvek do diskuse o smyslu a obsahu výtvarné výchovy
(pokus o formulaci zásadních otázek 67

2. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura 71

Václav Drábek,

Sémantické pojetí výuky hudby a vztah k výtvarné výchově 73

Teresa M. Tipton

Teaching Visual Culture Through Semiosis: Transforming Post-modern
Paradigms in Arts Education/Vyučování vizuální kultury prostřednictvím

sémiózy: transformace postmoderních paradigmat ve výtvarné výchově 82

Marie Fulková

Nekonečné vytváření smyslu – sociální a kulturní vlivy v dětské kresbě 86

Sylva Macková

Tvořivé aspekty dramatické výchovy 101

Kateřina Dytrtová

Výtvarný a hudební kód – prostředky komunikace 105

Jindřich Lukavský

Problém hodnocení a estetické normy ve školní výtvarné výchově 112

Rudolf Podlipský

Výtvarná výchova a estetické normy 115

3. Profesní příprava a další vzdělávání učitelů výtvarné výchovy ve vztahu k RVP (Tvorba Školního vzdělávacího programu) 125

Josef Mištera, Vladimíra Zikmundová, Jan Slavík

Strukturace a návaznost uměleckých a výtvarně pedagogických oborů na ZČU v Plzni
..... 127

Miloš Michálek

Příprava učitelů na Katedře výtvarné výchovy v Ústí n. Labem 130

Utte Krüssmann

Stav a vývoj oboru umění na německých školách / Stand und Entwicklung des Faches
Kunst an deutschen Schulen 133

Jan Slavík

RVP a reflexivní praxe v přípravě učitelů 138

Leonora Kitzbergerová

Komunikace v hodinách výtvarné výchovy na čtyřletém gymnáziu 149

Jan Zálešák

Přání a skutečnost 159

Šimon Brejcha

Ověřování RVP ve výtvarné výchově 162

Marcela Štýbrová

Galerie jako prostor pro spolupráci, vzdělávání a výchovu 164

Magdalena Novotná

Projekt pro umění a kulturu ve francouzských školách 170

Kateřina Ježková

Morální účinky barev ve výchově 172

Milena Kusá

Cesta časem – hledání minulosti v hodinách výtvarné výchovy 176

Andrea Smišková

Reinštalácie /interaktívny projekt študentov Gymnázia Kadaň/ 177

Danuše Sztablová

Recepte a „decepte“ ve vztahu k rámcovým vzdělávacím programům, jejich možnosti a perspektivy v základním a gymnaziálním vzdělávání, nejen ve výtvarné výchově 179

Slovo úvodem

Symposium ČS INSEA Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova se konalo v Plzni 16.-18. září 2004, tedy v době velmi záhy po schválení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Katedra výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni ve spolupráci s ČS INSEA tak účastníkům symposia poskytla prostor, aby rokovali o nejaktuálnějších potřebách našeho oboru ve třech následujících okruzích:

1. Koncepce výtvarné výchovy ve vztahu k pojetí Rámcového vzdělávacího programu.
2. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura.
3. Profesní příprava a další vzdělávání učitelů výtvarné výchovy ve vztahu k RVP (Tvorba Školního vzdělávacího programu)

Dimenze prvního tematického okruhu vybízela k debatě o obecných cílech a klíčových kompetencích, které RVP definuje, společných znacích s metodami, kterých výtvarná výchova již užívá a které je možné v této souvislosti přesněji pojmenovat a uvědomit si jejich význam v procesu vzdělávání jako celku.

Druhý tematický okruh byl věnován sémantickému a komunikačnímu přístupu k výuce výtvarné výchovy. V rámci tohoto bloku příspěvků zazněly příspěvky týkající se mapování oblastí vzájemného propojení jednotlivých oborů ve společném cíli rozvíjení tvořivých vlastností žáků a schopností uplatnit je v komunikaci.

Třetí okruh témat zahrnul zejména referáty o nových principech, na nichž je výtvarná výchova v kontextu RVP postavena a jejich konkrétní aplikaci na školách prostřednictvím ŠVP. Velká část tohoto bloku byla věnována také přípravě budoucích učitelů výtvarné výchovy v rámci terciárního vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že koncepce symposia v tomto duchu odrážela složitost vývoje legislativního dokumentu, který byl jejím ústředním motivem, zachovává sborník, který je čtenáři předkládán, programovou strukturu symposia v nezměněné podobě.

Za kolektiv pořadatelů
Vladimíra Zikmundová

1. Koncepce výtvarné výchovy ve vztahu k pojetí Rámcového vzdělávacího programu

Reforma kurikula, jako kulturní změna

Stanislav Štech

Každé pojetí kurikula se musí dříve či později vyrovnat s otázkou svého zdůvodnění. Vyučování totiž představuje úsilí lidí i náklady různého druhu. Proto je třeba, aby to, co vyučujeme, mělo cenu (v obojím významu tohoto slova: aby to stálo za námahu i mělo nějakou hodnotu). Co si tedy zaslouží, aby bylo vyučováno, co je tak zásadní či fundamentální, že musí být předáno všem členům společnosti? S tím souvisí vedlejší otázka: co musí být předáno ve škole speciálně připravenými profesionály a co může být předáno jinými kanály, na jiných místech?

Existují dva druhy důvodů – konjunkturální a zásadní. Mezi ty konjunkturální patří třeba pragmatické konstatování, že nelze vyučovat všemu a musí se provést výběr v závislosti na kontextu, disponibilních zdrojích, společenských potřebách a tlacích, na požadavcích uživatelů (třeba rodičů a politiků), na kulturních a pedagogických tradicích atd. O konečné podobě kurikula tak rozhoduje školská decize, tvůrci „osnov“ i učitelé ve třídě. Normativnost požadavků ostatně jde a i v minulosti vždycky šla ruku v ruce s vytvářením volného prostoru pro konkretizaci a naplnění stanovené normy učiteli.

Zásadní, principiální zdůvodnění kurikula však nemůže přednostně řešit otázku, co je možné a co si žádá pragmatický zřetel každodenního života. Stojí na otázce hodnot. Hodnot, na kterých se shodne kultura daného společenství jako na hodnotách zásadních, formativních. Tak např. konjunkturálními důvody mohu zdůvodnit i to, že děti nutím, aby se naučily nazpaměť telefonní čísla všech nemocnic v telefonním seznamu. Neobhájím to však principiálně (hodnotově): to, co vyučujeme musí mít smysl z hlediska utváření a rozvoje mysli (intelektu), senzibility, morálky atd. Vyučování je tedy neoddelitelně spjata s hodnotou vlastní vyučované věci. Poznatky a dovednosti, které předáváme, musejí mít tyto hodnoty samy v sobě. Jak jinak vysvětlit, proč vyučovat Shakespearovy sonety nebo kvadratické rovnice, když z pragmatického hlediska nemají pro konkrétního žáka evidentně žádný praktický užitek. Jen tehdy mluvíme o základním vzdělávání (ve smyslu „fundamentálním, principiálním“). Angličtina to dobře ví, když rozlišuje „education“ od pragmatického „training“ (výcvik). Vzdělávání je tedy rozhodujícím způsobem postaveno na učivu a na jeho spojení s nějakým pojetím hodnoty (hodnoty pravdy, estetické hodnoty, morální hodnoty nebo hodnoty seberealizace atd.).

Zasáhnout do kurikula, zejména jde-li o zásah radikální, pak musí stát na opravdu silném zdůvodnění. Jde totiž o změnu kulturní. Ta předpokládá hlubokou analýzu, teoretickou i empirickou, a debatu o důsledcích takové změny. A musí být v daném společenství akceptována. To, co ve škole předáváme, je koneckonců vždy sociální konstrukcí. I náš schválený RVP je takovou konstrukcí. Je však dostatečně silně zdůvodněno

jeho převrácení vztahu učiva (substance) a výstupních klíčových kompetencí (co s ním mají žáci umět dělat)?

Konkrétně pak musíme odpovědět na otázku, jestli je jedno, že nebudeme vyučovat rovnice, souslednost časovou, fotosyntézu, ale třeba účinné postupy při hře bingo nebo bojová umění a jejich zásady. Z hlediska rozvoje kompetencí učit se, řešit problémy nebo komunikovat jde koneckonců o zaměnitelný materiál. Nebo snad nejde?

Učivo jako sociální konstrukce

O poznatcích, dovednostech, postojích a hodnotách, které se ve škole předávají, rozhodují konkrétní lidé. Už z tohoto faktu vyplývá, že ve hře jsou mocenské a symbolické vztahy mezi skupinami reprezentujícími různé obory vědění i různé zájmy sociální a politické. Je to ovšem hra kódovaná (ostatně, i kultura je vlastně systém kódů). Proto nejsou sociální a politické zájmy aktérů pedagogických změn, resp. důsledky jejich návrhů, tak čitelné (mnohdy ani pro ně samotné, kteří si je nemusejí uvědomovat). Výběr konkrétních poznatků a dovedností, jejich organizace a strukturace, důrazy, které jsou na ně kladeny a koneckonců i způsoby hodnocení – to vše je výsledkem v dějinách opakované sociální konstrukce. Letmý pohled do sociologie kurikula ukazuje, že se v nich v podstatě sváří důraz na oborové poznatky v podobě učiva a důraz na dítě, na jeho potřeby, zájmy vedoucí k požadavkům na tematickou průřezovost výuky.

Základní analýza ukazuje, že školní poznatky (učivo v užším slova smyslu) mohou být prezentovány ve dvou typech kódů (Bernstein).

První kód lze označit jako „seriální“. Učivo se odvíjí od klasicky předmětových poznatků, je hierarchicky organizované uvnitř (oboru) předmětu, existuje také hierarchie mezi vyučovacími předměty. Učitel má v takovém pojetí autoritativní postavení a poznatky, které předává, jsou podle čitelných a veřejných kritérií podrobovány „objektivnímu“ zkoušení a hodnocení. Metaforicky řečeno, základní tah v tomto kódu je vertikální.

Druhý typ kódu je označován jako „integrovaný“. Učivo je podáváno v méně striktních, méně závazných rámcích. Spíše než o pojmech a jejich sítích se hovoří o tématech překračujících hranice jednotlivých předmětů (průřezovost). Větší volnost se odráží i v metodách organizace učiva, vyučování i školní práce dětí (viz oblibu projektů a jiných méně pevných forem práce). Metaforicky řečeno, základní tah v tomto typu kódu můžeme označit jako horizontální.

Učitele však tento kód:

nutí vzájemně spolupracovat, konfrontovat se, nacházet konsenzus; to ovšem není záležitost vůbec jednoduchá a upřímně řečeno, daří se jen málokdy. Jde ovšem o naprosto zásadní podmínku úspěchu vyučování postaveného na integrovaném kódu. Navíc, vedle případného pedagogického obohacení učitelů, o kterém se hovoří, je nutno upozornit na pravděpodobnost, že vede nutně také k homogenizaci ideových východisek a přesvědčení učitelů (oni se prostě na minimálních zásadních věcech shodnout musejí) – a tedy ke ztrátě individuální specifčnosti učitelů a jejich oborové epistemologie. Je prostě třeba vzít v úvahu řadu paradoxních fenoménů, které nás čekají: v tomto případě fakt, že tradičně oborově uzavřený učitel možná na škole přispívá k daleko větší diverzitě pedagogických a ideových přesvědčení než bude učitel konsenzuálně zglajchšaltovaný;

nutí jinak definovat cíle vyučování. Soustava konkrétních poznatků, pojmů, jejich vztahů, modelů, schemat atd. ustupuje do pozadí. Je to logické, protože prostá mechanická „dohoda“ s ostatními oborovými poli by vedla k nesmyslnému součtu redukováného učiva v nich. Proto dochází ke známému obratu: cílem jsou schopnosti a kompetence žáka spíše než to, zda si opravdu osvojil konkrétní obsah. Znamená však současně nástup vágnosti a znejistění učitelů i žáků, neřeší otázku výběru vlastního učiva, vztahů uvnitř něj a jeho hierarchie – a tyto komplexní a obtížné úkoly, které nezvládají ani výzkumníci, deleguje na učitele ve školách;

vytváří situaci hodnocení podle méně čitelných kritérií (posoudit, jestli se žák naučil učit se nebo řešit problémy); navíc kolonizuje i zóny dosud privátní (osobnost, její vztahy, citění, postoje atd.). Ve věcně, poznatkově postaveném kurikulu není větší problém evidovat vědomosti a dovednosti, a současně se učitel nevměšuje do osobních postojů, vlastností, idiosynkrazí žáka. V kurikulu orientovaném „na kompetence“ je k této ingerenci vyzýván, dokonce je to považováno za normu.

Proto Bernstein říká, že za hezky vypadajícími a moderní společnosti libě znějícími frázemi o dítěti nesvazovaném rigidními rámci učiva a organizace výuky se vynořuje nebezpečí „neviditelné pedagogiky“, která nebude pod kontrolou. Již na přelomu 60. a 70. let minulého století varuje tzv. nová sociologie kurikula (Bernstein, Young, Esland, Keddie ad.) před uspěchaným rušením oborových hranic a před „pokusy synkretismu a tematismu“. V případě totálního, nekritického prosazování integrovaného kódu podle nich existuje vážné riziko, že vyučování zdegeneruje do činností bez intelektuálně formativní hodnoty.

Základní shoda totiž panuje pouze v tom, že vzdělání má za cíl utvářet myšlení, citění a postoje dětí tak, aby se dobře asimilovaly do kultury svého společenství. Dále je evidentní, že ve škole může tento formativní proces probíhat zpřístupněním velkých intelektuálních disciplín, resp. oborů lidské kultury. Vzdělávat se pak znamená především zvládat „logické struktury kultury“ pomocí rozvoje pojmového myšlení, estetických

činností a hodnotových postojů. Toho lze dosáhnout v podstatě v *omezeném počtu typů* kognitivních činností. Samotných *podob* poznatků a artefaktů kultury je ovšem *mnohem více*.

Cíle vzdělávání proto nelze formulovat jen v tak obecných termínech jako „rozvoj osobnosti dítěte“, „uspokojení jeho potřeb a zájmů“ nebo v podobě typologií (meta) kognitivních dovedností (kompetence analyzovat, řešit problémy či učit se). Tyto kompetence představují ve skutečnosti velmi rozmanité činnosti v závislosti na oboru poznání. Je tedy stejně důležité nejen obecně a formálně vymezit schopnosti, které chceme u dítěte rozvíjet, ale vědět jakým typům (formám) poznatků musíme vyučovat, aby děti pochopily to podstatné. Musíme provést výběr poznatků a dovedností, které mají hodnotu vzorového příkladu, tj. hodnotu *paradigmatickou*. Vždyť cílem je učinit žáka způsobilým identifikovat základní koncepty a procedury typické pro jednotlivé formy poznání a také specifická kritéria, podle kterých lze ověřovat validitu tvrzení v každé z těchto forem. Je pravda, že objem informací exponenciálně roste a proto, jak se někdy tvrdí, nelze pokračovat extenzivním rozvojem učiva. Není ale pravda, že by exponenciálně narůstaly poznatky paradigmatické.

Důraz na kompetence tedy neřeší věcnou otázku obsahu učiva, tj. výběru a uspořádání klíčových poznatků. Tuto otázku spíše obchází.

Z výše uvedeného plyne, že obecným cílům typu „umět tvořivě řešit problémy“ musí předcházet stanovení struktury učiva v jeho hierarchických i horizontálních vazbách podle kritéria paradigmatickosti. Pak ovšem není jedno, jestli v učivu zachováme nebo vypustíme rovnice o dvou neznámých, v přírodopisu fotosyntézu upozadíme nebo naopak učiníme naprosto ústředním tématem výuky energetických výměn – a jestli místo modelových příkladů na výpočet pravděpodobnosti či kombinatoriky zařadíme hru bingo.

Kurikulum jako konzervativní zásobník činností v paradigmatických poznatcích

Škola je opakovaně obviňována z kulturního konzervatismu. Vždy a všude mělo totiž základní vzdělání především funkci společenské integrace nově příchozích jedinců a kultivování sociálního pouta. Jde o životní zájem společenství, který se týká všech lidí. Z hlediska jedince, jak ukazují stoupenci tzv. kulturní psychologie, je zase výchova ve škole „psychicky konstitutivním procesem“ (M. Cole). Jeho systematickým uváděním a zasvěcováním (iniciací) do klíčových hodnot, do modalit chování a myšlení a do zacházení s (nejen kognitivními) nástroji poskytovanými a současně vyžadovanými jeho kulturou je utvářena mysl jedince. Tato *fundamentální* funkce vede nezbytně k tomu, že se v předávané kultuře preferují její nejstálější, nejméně sporné a v tomto smyslu nejuniverzálnější elementy (poznatky, dovednosti, hodnoty, postoje apod.) – mluvíme o *gramotnostech* různého druhu. Proto je také v zájmu zachování společenské koheze škola konzervativní – a ze stejného důvodu je předmětem útoků inspirovaných neoromantickou

ideologií podporující či až na piedestal vynášející originalitu, tvořivost, jedinečnost žáka, jeho potřeby či „zájem“.

Škola však není nepřítel inovace či novosti, jak by se mohlo z předchozího jevit. Problém je v tom, že akceptuje jen „osvědčenou novost“. Její údajný odpor vůči novému může být totiž vykládán také jako odmítání sdílet hlavní nectnosti veřejného prostoru ovládaného míněním: podléhat *obsesi aktuálnosti*, přikládat neúměrnou váhu *pomíjivému* (s neschopností distinkce, rozlišování trvalého a pomíjivého) a příliš ctít *kult vnějšího zdání* (spektakulárnosti).

Důraz na *aktuálnost* činí z toho, co se právě děje, synonymum „významnosti“ či „hodnotnosti“. Vždyť právě o tom, co zajímá lidi ve světě mimo školu, by škola měla děti zpravovat. Hodnota takových poznatků jakoby vyvěrala z pouhé aktuálnosti samotné. Avšak škola, a to co se v ní předává, se vymezuje v podstatě *proti aktuálnosti*. Základní vzdělání je – přehnaně řečeno – všechno, jen ne to, co je dílem okamžiku. Naopak, ve škole stojí za předání jen to, co je *prověřeno časem*. Být up-to-date, vnášet do školy poznatky, dovednosti a hodnoty, které „právě letí“, znamená přizpůsobovat školu logice vnějšího světa a opouštět logiku školy vlastní.

Je pravděpodobné, že podrobování se diktátu aktuálnosti vede také k redukci kultivační funkce vzdělávání na úzce orientovanou pragmatickou funkci přípravy na praktický život. Děti, které posíláme do školy, si sice potřebují osvojit základní (i praktické) poznatky a dovednosti. Všechny však především potřebují školu, aby mohly společně zažít hodnotu něčeho trvalého, nepomíjivého. Něčeho, co představuje pevnou oporu a výrazně nás charakterizuje jako členy společné kultury. Ať už jsou to stejné či podobné básně, Archimedův zákon nebo pravidla soužití v občanské společnosti, univerzálnost zde znamená shodu na minimálním souboru prvků kultury, kterými musejí projít všichni její členové. Tuto funkci připomíná Emile Durkheim ve své práci *Sociologie morálky*, když vztahuje náboženskou funkci *emblémů* v tzv. primitivních společnostech na symboly a rituály v institucích moderní evropské společnosti. Na mysli nemá jen funkci školních ceremoniálů, jako bylo společné vztyčování vlajky na začátku každého vyučovacího dne. Spíše chce zdůraznit, že je nutné vytvářet podmínky pro sdílení určitých poznatků a hodnot jako symbolů umožňujících identifikaci jedince s jeho společenstvím. Každá společnost (i tzv. primitivní) klade důraz na základní společné prvky kultury, o kterých si myslí, že by měly být všemi sdílené – a v tomto smyslu tedy univerzální. Dělá to proto, že sdílení společných prvků plní funkci tmelu společnosti, resp. alespoň předpokladů takového tmelu. Jak si takový „tmel“ představit? Spolu s jednotlivými poznatky se předává také (na základní škole možná především) společné povědomí o věcech, událostech, idejích, hodnotách, které nás všechny nějak charakterizují, patří k nám a my k nim. Zakládají pocit sounáležitosti, byť u někoho budou předávány poznatky a hodnoty v budoucnu jen matně tušené a někdo je dokonce v jejich konkrétní podobě zcela zapomene. To ovšem není rozhodující: Seifertovy či Hrubínovy básně, algebraické vzorce nebo důvody porážky českých stavů v bělohorské

bitvě si správně a přesně vybavují jen někteří z nás. Přesto je důležité, že i ti, pro něž byly tyto poznatky vzhledem k jejich tzv. předpokladům i budoucí profesi zcela „zbytečné“, o nich vědí a byly jim předány. Koncipovat základní vzdělávání příliš volně s prostorem pro diferenciaci se nemusí vyplatit.

Společný život totiž vždy podstupuje riziko (podle sociologa Norberta Eliase v moderní společnosti stále větší), že bude znemožněn, když má emancipace jedince nebo skupin tendenci stát se sama sobě cílem. To nastává tehdy, je-li taková emancipace kladena jako absolutní a je-li zbavena onoho elementárního instituuujícího momentu, jímž je symbolické uspořádání pevně daných představ, postojů, událostí, míst a osob. Prosazovat společné neznamená tedy jen tlak na uniformitu a stejnost, ale spíše stanovování hranic individuální svévoli (pokud jde o *uniformování*, dlužno zdůraznit, že jedním z podstatných úkolů základního vzdělávání je vyznačit symbolickou rovnost všech žáků před vzděláním, tedy před těmi společnými prvky kultury, které musejí sdílet. Poněkud ironicky bych navrhoval hovořit dokonce o právu jedince na uniformitu, tj. o právu každého *být v tomto ohledu stejný* jako všichni ostatní ve společnosti, jíž nemůže nebýt členem).

Kult spektakulárnosti (vnějšího efektu) je dalším zdrojem kritiky konzervativní mise školy. Náznorně to ukazuje soustředěnost této kritiky na vnější, formální aspekty vzdělávání ve škole. Problém nespočívá v tom, že by např. internet neměl být ve škole nástrojem získávání informací a práce s nimi nebo že by projektová práce nemohla obohatit poznání dítěte. Potíž spočívá spíše v tom, že přílišným soustředěním na tento vnější, lesklý nový nástroj obracíme vztah prostředek – cíl, resp. činíme z nástroje účel sám o sobě a vytěšňujeme na okraj otázku obsahu a smyslu didaktického vztahu. Podobné by se dalo říci i o inovacích organizace a forem výuky či o dalších inovativních trendech. Škola při plnění svých každodenních úkolů je však skutečně opakem spektakulárnosti. Absentuje v ní formální líbivost, klade důraz na umírněnost a na všední („sedivou“) práci s její nutnou disciplínou.

Souhrnně řečeno, svět školy zkrátka není a nemůže být „školou světa“ (je ostatně zarážející, jak je mimořádně jasnoživě formulované poselství Hannah Arendtové v esejích o krizi kultury a výchovy ignorované, či nedomýšlené ve vědách pedagogických a psychologických, srv. Arendtová, 1994, zejména s. 110-117). Onen zlom, ruptura, prázdň (scholé) vytrhávající jedince ze shonu každodenní úživy nutně vede k rozchodu s hlukem mondénního dění. Ve škole děti dostávají odpovědi na otázky. Z mého pohledu není ani tak podstatné, že otázky jsou předem dané učitelem nebo v osnovách a žák je „neobjevuje“ – důležitější je, že jsou to otázky, které by dětem *nikde jinde nebyly kladený*. Nejsou dost aktuálně dráždivé, spektakulární a „praktické“.

Situace však dnes není tak jednoduchá, protože nežijeme v době citadel, pomalé komunikace a relativně bezproblémové shody na univerzální hierarchii hodnot. Mezi školní kulturou a kulturou každodenního života totiž samozřejmě existuje dotyk a proto určité napětí. Škola není separována od rozmanitosti sociálního světa, od různě podmíněných

osudů jedinců i jejich různé receptce poznatků. Stále více se ukazuje, že předávání a osvojování stejně závazných poznatků je v tomto smyslu *relativní*.

Na pozadí této skutečnosti konstatujeme, že stále většímu počtu dětí uniká (společenský) význam základních poznatků. Nejsou s to jim dát (osobní) smysl. Je proto jen logické, že odborníci obracejí svou pozornost k vhodným metodám a postupům, jak tuto situaci zlepšit.

Stoupenci kulturního relativismu ve škole mezi pedagogy a psychology ovšem problém převedli na nesmiřitelný rozpor „metody vs. učivo“ (metoda vs. obsah). Konstruktivistické, projektové, sociokognitivní ad. proudy v pedagogice a psychologii se snaží dát odpověď na otázku, jak všem (velké většině) dětí umožnit účinnou socializaci ve škole. Snaží se dekonstruovat mechanismy, které fungují uvnitř černé skříňky školy a logicky zaměřují svou pozornost na postupy konstrukce učiva, na organizaci vyučovací hodiny nebo na formální aspekty vyučovacích metod. Jejich poselství zní: změníme metody a postupy – a kultury se účinněji zmocní všichni nebo alespoň výrazně více dětí. Diverzifikace způsobů předávání poznatků a jejich adaptace jednotlivým skupinám žáků jakoby byla tím správným řešením. Pro každého jeho metoda vyučování a nakonec i jeho učivo.

Eticky vzato, je ovšem jejich poselství následující: všechny názory, logiky uvažování a činnosti jsou *stejně hodnotné*. Dokonce se tento postoj zaklíná i abstraktně humanistickou

tezí, že všichni jsou přece stejně hodnotnými lidmi, mají stejná práva a nárok na to, aby uspěli. V důsledku podpory tohoto pedagogicky relativistického postoje se lehce stane, že se pevně zakořeňuje představa, že pro jedny žáky je vhodné Pythagorovu větu předávat jako zvláštní nezávaznou hru, v níž bude žák hlavně aktivní a nebude se bát říci svůj názor; pro další se hodí vyřešit co nejvíce cvičení podle zadaného vzorce, nad kterým neradno příliš dumat, a pro další žáky je zase nejvhodnější kreativně Pythagorovu větu objevovat a konstruovat.

Zkušenosti s hypertrofovaným kulturním relativismem ve škole ukazují, že výsledky jsou neuspokojivé. Škola dál „nespravedlivě“ stratifikuje žáky podle jejich sociálního původu, nebo vstupního kulturního kapitálu. Navíc mizí povědomí o pevných opěrných bodech vzdělání, protože závazným (paradigmatickým) poznatkům dítě nerozumí.

Sociologicky inspirovaný pedagogický relativismus považuje školu za pouhý rámec, scénu či arénu, v níž se se především vyjevují, konstruují či konfrontují sociální procesy, obecné logiky jednání a abstraktní osobnostní předpoklady dětí. Marginalizuje pozoruhodným způsobem otázku přenosu a osvojování poznatků, ignoruje dimenzi kognitivní činnosti každého žáka (i ten, kdo se zdánlivě neučí, „něco“ kognitivního dělá, nelze ho vnímat jen prizmatem vztahových nebo osobnostních potíží). Ignoruje i skutečnost, že se každý

musí „popasovať“ s poznávacími obsahy a činnosťami, ktoré majú svoju normatívu a svá kritéria pertinencie a účinnosti. Ta sa pritom nedajú redukovať na techniky výuky, vzťahy k učiteľovi, stratégie a osobnostní habitus, či na „konflikt kultur“ atď. Dnes totiž máme čo činiť so zvláštnou „descholarizáciou“ školského sveta a školských skúseností žiakov prejavujúcu sa ignorovaním jeho špecifickosti. Nepozorovane sa tak vytvára veľmi diskutabilná hĺbka medzi učením, osvojovaním poznatkov na jednej strane a socializáciou (či formovaním osobnosti) na strane druhej. Dôsledkom je, že pokusy o proklamovanú demokratizáciu a humanizáciu našej školy nesené v duchu relativizmu vyúsťujú vo svoj opak – v ďalšie prehĺbovanie sociálnej fragmentácie a diskriminácie. Řečeno jinak, „vícerýchlostní“ školský systém, který tak vzniká, nabízí např. na jedné straně degradovaný druhý stupeň ZŠ se snižujícími se nároky pro ty, kteří v ZŠ podle učitelů zbyli (všimněme si jazyka, kterého užíváme – oni zde „zbyli“, to znamená, že vyjadřujeme jakési degradující hodnocení: „kdyby byli dobří, tak šli jinam“). Na druhé straně nabízíme inovace jako školu „hrou“, školy „projektové“, rozvíjející osobnost dítěte a příznivé klima atď. Nikde ani slovo o kognitivních postupech v učení, o vhodných učebních situacích, o elaboraci nástrojů, jak si účinně osvojit *závažné* poznatky.

Dosavadní zkušenosti (a medializované výsledky mezinárodních srovnávacích šetření PISA nebo TIMSS to pro období uvedených změn v našem školství dokládají) ukazují, že nestačí technicky „inovovat“, ani mechanicky přizpůsobit metody pedagogické práce žákům s různým sociokulturním zázemím či s problémy. Tím neodstraníme případná nedorozumění vznikající mezi žáky, učiteli a nároky intelektuální práce, kterou je třeba nutně vykonat. Inovativní pedagogické praktiky, tak jak jsme je poznali, ignorují či posilují toto nedorozumění stejně jako zkonstatěle koncepce a praktiky tradiční výuky. Ukazuje se, že je nezbytné zbavit se dichotomických kategorizací, ať už laických nebo odborných, typu: inovace vs. tradice, činná (diferencovaná) vs. transmisivní (frontální) pedagogika, na dítě orientované vs. na předmět orientované vyučování.

Na místě je spíše věcná analýza skrytých procesů, které sociálně i psychologicky určují pedagogický vztah ve škole a jeho specifika. Bylo by zcela jistě užitečné, kdybychom neinterpretovali jako rezistenci vůči změně, jako zpátečnictví nebo konzervatismus školy to, co bychom měli považovat spíše za symptom neadekvátní nebo paradoxní transformace školy; transformace, jejíž ideová východiska jen prohlubují nepochopení funkce školy a vzdělání.

Účinně provést kurikulární reformu neznamená jen soustředit se na to, jakkoli aktivizovat žáka a sledovat cíl pomoci mu získat obecně lidské kompetence. Znamená to (1) identifikovat konkrétní závažné kognitivní, estetické, motorické ad. činnosti v soustavě předem stanoveného korpusu poznatků a dovedností. Dále (2) zabudovat je do nejvhodnějších vyučovacích situací, úkolů a cvičení, v nichž probíhá žákovské učení. A konečně (3) dbát na to, aby děti rozuměly tomu, co specifického právě v konkrétním oboru lidského vědění nebo činnosti dělají. Jinými slovy, základním úkolem vzdělání je učinit co nejvíce dětí citlivými na podstatné věci (a v tom spočívá ona „konzervativnost“),

naučit je pracovat s kulturními artefakty (pojmy, ale i výtvarnými nebo jinými znaky) a umět je interpretovat a komunikovat s druhými.

Literatura:

Arendtová, Hannah: *Krise kultury*. Praha, Mladá fronta 1994.

Bernstein, Basil: *Class, Codes and Control*. Vol. 1, London, Routledge and Kegan Paul 1975.

Bernstein, Basil: *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. In Bernstein, B.: *Class, Codes and Control*. Vol. 3, Routledge and Kegan Paul 1975.

Esland, G.: *Teaching and Learning as the Organisation of Knowledge* in Young, M.F.D. (ed.): *Knowledge and Control*. London, Collier-Macmillan, 1971, s.70-115.

Cole, Michael: *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, Belknap Press 1997 (2.vyd.).

Durkheim, Émile: *L'éducation morale*. Paris, PUF, 1963 (poprvé 1925)

Elias, Norbert: *La société des individus*. Paris, Fayard 1991 (*Die Gesellschaft des Individuen*, 1987).

Keddie, N.: *Education as a Social Construct* in Jenks, C. (ed.): *Rationality, Education and the Social Organisation of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociology of Education*. London, Routledge and Kegan Paul, 1973, s.9-22.

Rámcový vzdělávací program pro ZV. VÚP Praha 2004.

Young, M.F.D. (ed.): *Knowledge and Control*. London, Collier-Macmillan 1971.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a změny, které přináší do vzdělávání výtvarné výchovy

Markéta Pastorová

A/ Přehled nejdůležitějších změn, které dokument přináší v návaznosti na oblast Umění a kultura a vzdělávací obor Výtvarná výchova.

B/ Jednotlivé etapy tvorby vzdělávacího oboru výtvarná výchova.

A/ Stručný přehled nejdůležitějších změn, které dokument přináší v návaznosti na oblast Umění a kultura a vzdělávací obor Výtvarná výchova

Výzkumný ústav pedagogický /[www:vuppraha.cz/](http://www.vuppraha.cz/) připravoval od roku 1999 Rámcové vzdělávací programy pro základní a gymnaziální vzdělávání, jako kurikulární dokumenty na státní úrovni. Na základě těchto programů si budou školy vytvářet své vlastní Školní vzdělávací programy, jako kurikulární dokumenty na školní úrovni.

V současné době je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen)RVP ZV schválen. Jeho ověřování probíhá na pilotních školách od roku 2002, jeho realizace na všech školách je v návaznosti na přijetí nového Školského zákona. Termín pro jeho celoplošnou realizaci je určen pro školní rok 2007/2008.

RVP ZV přináší zásadní změnu v dosavadním postavení škol. Školy sami budou moci výrazněji ovlivnit cíle a proces vzdělávání, výchovné a vzdělávací strategie i obsah. V důsledku pak bude nejen posílena pedagogická autonomie škol, ale i profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Tím se tak otvírá prostor školám a jednotlivým pedagogům inovativním a tvůrčím způsobem přispět k procesu vzdělávání v dané etapě a motivovat tak žáky pro jejich celoživotní vzdělávání.

RVP přináší vedle těchto zásadních změn i další nové prvky, jimi jsou:

Klíčové kompetence: souhrn vědomostí, dovedností, schopností,postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti: kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní

Vzdělávací obsah orientačně členěný na 9 vzdělávacích oblastí,významné je, že vzdělávací obory jsou začleněny do širších kontextů vzdělávacích oblastí. Ty svým nastavením umožňují vytvořit prostor pro společné mezioborové projekty, případnou obsahovou integraci, či na úrovni školních vzdělávacích programů vznik i netradičně pojatých předmětů, reagujících na proměny jednotlivých oborů či další edukační nabídky vědeckých,

kulturních a vzdělávacích institucí daného regionu a tím posílit „kulturu školy“ – zejména pak její postavení ve společnosti jak v mikro, tak makro vztazích

(Pro oblast Umění a Kultura to například znamená možnost začlenit do Školních vzdělávacích programů programy galerií a muzeí, výchovu ke vztahu ke kulturněhistorickému dědictví, filmovou a multimediální tvorbu atd.)

Bohužel z oblasti Umění a kultura byla v poslední verzi vyřazena Dramatická výchova a byla včleněna do doplňujících vzdělávacích oborů. Přesto je potřebné a pro realizaci na školách zásadní, vnímat oblast Umění a kultura v komplexnosti oborů Hv, Vv a Dv a v jejich vzájemných vztazích.

Očekávané výstupy se stávají sěžejní částí vzdělávacího obsahu oborů, jsou předřazené učivu a jsou formulované pro jednotlivá období

Učivo je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů, má informativní a formativní funkci. Učivo vymezené v RVP je doporučeno školám k dalšímu rozpracování a k distribuci do ročníků.

Průřezová témata:

Průřezová témata reflektují aktuální okruhy problémů současného světa a jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Zdůrazňují multikulturní, demokratický, globální a proevropský aspekt výchovy a vzdělávání. Přispívají k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji každého žáka, k získání základní úrovně mediální gramotnosti a k vnímání důležitosti environmentální problematiky vzhledem k nebezpečí vyplývajících z kritického stavu životního prostředí.

Procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, propojují vzdělávací obsahy různých oborů a umožňují získat komplexní pohled na danou problematiku. Jsou důležitým formativním prvkem ve vzdělávání a podílejí se na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Rozvíjejí osobnost žáka nejen v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, ale zejména v oblasti postojů a hodnot. Jedná se o tato průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova

Rámcový učební plán pro oblast Umění a kultura pro Vv a Hv na 1. stupni celkem 12 hodin, na 2. stupni 10 hodin (součet týdenní hodinové dotace v 1. až 5. ročníku). Hodinová dotace oblastní pak může být posílena z volné disponibilní časové dotace, pro 1. st. 9 hodin, pro 2. stupeň 8 hodin

Významným momentem, který ovlivnil pojetí oboru Vv byl vznik Alternativních osnov pro Vzdělávací program ZŠ (schválené MŠMT ČR v roce 2001, zveřejněny na).

Osnovy 3 týmů vznikaly od roku 1998 na základě široké výzvy zveřejněné v časopisu Výtvarná výchova.

V roce 2000, kdy se začalo pracovat na RVP ZV, byly osloveny týmy A:Komska, Šamšula, Pastorová a B:Vančát, Kitzbergerová, Fulková (osnovy C – Linaj byly schváleny jako osnovy pouze pro individuální práci s žáky) a požádány o koncepci členění obsahu učiva.

Další významnou skutečností byl požadavek, aby koncepce všech oborů vycházely z obecných cílů základního vzdělávání, byly v návaznosti na klíčové kompetence, jasně definovaly svůj nezastupitelný a jinými obory nenahraditelný přínos do vzdělávání. Jasně definovaly to, co se jejich prostřednictvím mají žáci naučit (očekávané výstupy) a jaký specifický obsah pro dosažení očekávaných výstupů mohou nabídnout (učivo).

Pro oblast umění a kultura to pak znamenalo obhájit svůj přínos nejen k výchově (dříve užívaný název estetická výchova) ale obhájit i svůj nenahraditelný přínos k poznání tak, aby i nadále byla povinnou součástí základního vzdělávání.

Pro výtvarnou výchovu to pak znamenalo zásadní změnu v přístupu k členění jejího vzdělávacího obsahu. To bylo potřebné i vzhledem k tomu, že Hv i Dv své učivo i očekávané výstupy již členily podle druhu činností, nikoliv podle tematických okruhů či uplatňovaných prostředků.

Oblast Umění a kultura byla tak v systému základního vzdělávání uznána jako

Oblast, která umožňuje jiné, než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Umožňuje socializaci jedince a komunikaci prostřednictvím jazyka jednotlivých uměleckých oborů, přistupuje ke každému žákovi jako k individualitě a umožňuje mu zaujímat osobní účast v procesu tvorby, rozvíjet svoji kreativitu a uplatnit získané poznatky i v běžném osobním a profesním životě.

RVP ZV i pojetí Vv bylo průběžně konzultováno, k seznámení s jeho obsahem i principy byla svolána četná jednání nejvýznamnější pak bylo setkání vedoucích kateder v Jílovém u Prahy na jaře 2002, Této problematice se rovněž věnovalo symposium INSEA v Olomouci na podzim 2002. Základní myšlenky koncepce byly opakovaně publikovány v časopise Vv a sborníku INSEA atd.

B/ Jednotlivé etapy tvorby vzdělávacího oboru výtvarná výchova

1. verze RVP ZV 2000 – elektronická podoba pro potřeby MŠMT

2. verze RVP ZV 2002 – pro potřeby pilotních škol

Druhá verze RVP ZV, která byla vypracována v roce 2002 pro potřeby pilotních škol prošla po ročním ověřování interním připomínkovým řízením vztahujícím se na všechny části RVP ZV. U oboru Vv u všech položek převažovalo vyjádření „ANO“-vyhovuje. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, zda pilotní školy jsou schopny podle RVP ZV vytvořit svůj Školní vzdělávací program a osnovy vyučovacích předmětů. 2. verze pak byla připomínkována experty z řad pedagogů, psychologů a odborníků zabývajících se problematikou kurikula (Helus, Walterová, Průcha, Štech a další).

3. verze RVP ZV 2003

Třetí verze byla upravena na základě připomínkového řízení pilotních škol a dalších expertů. Výraznou změnu oproti 2. verzi přinesla v tom, že je vzdělávací obsah konkretizován jak pro 1., tak pro 2. stupeň. Přinesla výraznou pozitivní změnu v postavení Dramatické výchovy, ta se stala součástí oblasti Umění a kultura.

Prošla etapou schvalovacích řízení na MŠMT ČR a byla oficiálně poskytnuta k závěrečnému připomínkovému řízení, které probíhalo od února do dubnu 2004

4. verze RVP ZV 2004

Byla na základě závěrů z připomínkového řízení dopracována a vzdělávací obor výtvarná výchova, který je činnostně pojatý se dá stručně charakterizovat následovně:

Tvůrčí činnosti jsou ve vzájemné provázanosti tvorby, vnímání a interpretace, obsahu učiva je členěn na:

- Rozvíjení smyslové citlivosti
- Uplatňování subjektivity
- Ověřování komunikačních účinků
 - nabízí širokou škálu prostředků k vizuálně obrazným vyjádřením zahrnující prostředky tradiční, současného umění i běžné vizuální komunikace
 - dává možnost zapojit se do procesu komunikace, ve kterém se spoluutváří hodnoty výsledků umělecké tvorby i vlastní tvorby žáků
 - dává možnost interpretovat vlastní torbu, tvorbu uměleckou, běžně užívanou vizuální produkci
 - užívat pojem vizuálně obrazné vyjádření, které zahrnuje nejen díla umělecká, ale rovněž i ta, která žák vytvořil i běžně užívanou vizuální produkci
 - pro evaluaci na úrovni žáka, třídy a školy akcentuje důležitost vizuálně obrazné dokumentace jako dokumentace zapojení žáka do procesu tvorby, rozvíjení jeho osobnosti a nárůstu jeho poznání.

...co jsem do dokumentu již napsat nemohla:

Děkuji Vám kolegové a přátelé!

Od roku 1999, od chvíle, kdy se začalo uvažovat nad celkovou koncepcí dokumentu, ze které pak vycházely jednotlivé vzdělávací oblasti a vzdělávací obory, tedy i oblast Umění a kultura a obory výtvarná, hudební a dramatická výchova, až do schválení dokumentu v září 2004, jsem společně s kolegou Mgr. Alexandrosem Charalambidisem garantovala oblast Umění a kultura a vzdělávací obor výtvarná výchova a koordinovala jsem postup na tvorbě oboru dramatická výchova.

Za pět let práce jsem měla to štěstí a potěšení spolupracovat s celou řadou vynikajících a nadšených kolegů, kterým alespoň takto ještě jednou děkuji. Bez jejich pomoci a podpory, zejména pak pro mne ve velice nelehké závěrečné fázi schvalování dokumentu, by bylo obtížné uhájit celkovou koncepci oblasti Umění a kultura a pětiletou práci na oboru výtvarná výchova.

Dík patří zejména PhDr. Jaroslavu Vančátovi, Doc. PhDr. Sylvě Mackové, Doc. PaedDr. Václavu Drábkoví CSc., PaedDr. Janu Svobodovi, Mgr. Šimonovi Brejchovi, Mgr. Dagmar Ryčlové a pedagogům na ZŠ Rychnovská v Praze 9, PhDr. Marii Fulkové, Ph.D., Mgr. Leoněře Kitzbergerové...

Děkuji všem, kteří oblast U a K a výtvarnou výchovu podpořily na společném jednání výboru INSEA a AVP v květnu 2004, na jednání Společné oborové Rady v květnu 2004, za podporu a písemné vyjádření děkuji zejména Doc. PhDr. Stanislavu Štechovi, CSc., Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc., Prof. Pavlu Machotkovi, Ph.D., Dr.h.c., Prof. ak. mal. Jiřímu Načeradskému, PhDr. Alexandře Brabcové, Mgr. Barboře Škaloudové a Mgr. Adéle Holubové. Za morální podporu děkuji PaedDr. Františku Zborníkovi a Prof. PhDr. Václavu Cejpkovi.

Děkuji výtvarným pedagogům všech 50 pilotních škol

Děkuji kolegům z kateder výtvarné výchovy, kteří se o materiál zajímali.

Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího rozvoje

PhDr. Jaroslav Vančát,

Východiska Rámcového vzdělávacího programu ve vztahu k výtvarné výchově

Dispozice pro tvorbu Rámcového vzdělávacího programu a tedy i pro tvorbu RVP oboru výtvarná výchova (pokud má být součástí vzdělání a nikoli pouze volnočasovou aktivitou) určují, že proces vzdělávání v současné době prudkého rozvoje informací, z nichž mnohé zastarávají či jsou transformovány, nemá být veden pouze ke znalostem, ale především ke schopnosti jejich reálného užití, tzv. „klíčovým kompetencím“ (ve vztahu k všestrannému rozvoji žákových schopností) a k „očekávaným výstupům“ (ve vztahu k uplatnitelnosti jeho poznatků). Znamená to tedy nejen vybrat a nabízet ze stávajících znalostí takové, které vedou ke konkrétním, v životě podstatným dovednostem, vědomostem a schopnostem, ale znamená to naučit žáka i principům jejich samostatného získávání, výběru a třídění, aby každý jedinec mohl ve svém životě účinně zacházet i s takovými informacemi, které ještě v této době zatím ani neexistují. Z hlediska pohledu na žákovu osobnost to znamená vychovat v něm samostatně se rozhodujícího, tvořivého člověka, který bude schopen **uplatnit tvořivost jako integrační složku své osobnosti**, což v konečném výsledku znamená umět strukturovaně navazovat a rozvíjet své dovednosti, vědomosti a schopnosti jak **pro dynamický rozvoj své osobnosti**, tak **pro své uplatnění v kontinuálně se transformujících společenských strukturách**. Samy **poznatky** se tak vposledku nepředstavují jako stabilní, ve staticky rozříděných kategoriích, ale **ve vzájemných vztazích, kdy změna jednoho poznatku má vliv na význam a hodnotu těch, které jsou s ním provázány a projevují se ve vzájemném systémovém uspořádání**.

V takto dynamickém pojetí výuky, spjatém s tvořivým rozvojem žákovy osobnosti a strukturní provázaností poznatků již nestačí pouze dosavadní rozdělení vzdělávacího obsahu na izolované obory – předměty jako soubory neměnné a pevně utříděných znalostí. Z hlediska cílového zaměření Rámcového vzdělávacího programu je třídění vzdělávacího obsahu na obory vlastně jen východiskem k otázkám, které z požadovaných vlastností takto dynamicky strukturálně pojatého vzdělání byly, jsou a v budoucnosti mohou být obsahy té které oblasti naplněny. Znamená to také, že dřívější zařazení našeho předmětu do výuky není již zajištěno automaticky samo sebou, jako tomu bylo dosud, ale je a bude kontinuálně diskutováno a váha výtvarné výchovy, stejně jako i předmětů ostatních, bude určována podle jejich schopností specificky, nezaměnitelně přispět k naplnění požadavků vytváření komplexity žákových klíčových kompetencí.

Pro určení výstupů, které může poskytnout výtvarná výchova k získání klíčových kompetencí, bylo třeba analyzovat **dosavadní i nastupující obsah předmětu**. Analýzu bylo nutno provést především **z celkové pozice společenského uplatnění výtvarné**

výchovy jako oboru v systémových vztazích k celoživotnímu vzdělání a výchově, což zároveň z druhé strany můžeme chápat jako prověřování její konkurenceschopnosti vůči ostatním oborům vzdělání.

Analýzu bylo nutné provést také i z **vnitřních pozic výtvarné výchovy** a jejich dosavadních **základních oborových vztahů, tzn. zejména vztahů k výtvarnému umění, k vizuální kultuře, ke specifickým oborovým výchovným i vzdělávacím strategiím**, s ohledem k podílu oboru na estetickém přístupu ke skutečnosti, na tvorbě a uchovávání hodnot, to vše se zřetel k váze jejího vzdělávacího obsahu.

Bylo tedy nutné z hlediska našeho předmětu analyzovat především potřeby žáka v dnešní a nastupující společnosti, která je **charakterizována především svojí bouřlivou proměnou – jako společnost s radikálním nástupem nových technologií, a na ně vázaných sociálních, ekonomických, ekologických a dalších transformací**. Proměna paradigmatu je tak radikální, že nová generace je spjata s tak zásadně novými informačními a komunikačními prostředky a jim odpovídajícími informačními obsahy, jaké stará generace ve svém celku již nezvládá. Znamená to, že není možné odhadnout, do jaké konkrétní situace budou nastupovat následující generace a je proto nezbytné nastolit rámec jejich vzdělání, životní a profesní přípravy univerzálně a velmi flexibilně. Nové prostředky v oblasti informačních technologií mají za následek vznik tzv. „**společnosti vědění**“, která dokáže zajistit jejím členům větší svobodu osobní volby v oblasti životních názorů, postojů i hodnot, větší prosperitu v oblasti životních podmínek, výživy a zdraví. Proměškání příležitosti k jejímu budování vyvolává ekonomickou i politickou závislost na societách, které společnost vědění vytvořily, vede k vědomostní degeneraci takto opožděné společnosti do existence „na okraji“ se sociálními i ekonomickými deficity jejích členů.

V námi sledované oblasti vizuální kultury je v těchto souvislostech nepominutelný **nebývalý rozvoj užití vizuálně obrazných prostředků, vzniku a šíření jejich nových obsahů**. Vizuální informace jsou stále komplikovanější, komplexnější a přesnější a podílejí se stále intenzivněji a nezbytně na sociální komunikaci v prakticky ve všech odvětvích lidské činnosti.

Na druhé straně schopnosti jejich tvorby a jejich šíření jsou zatím stále v rukách omezeného okruhu specialistů, což přispívá k magickému přístupu k účinkům jejich působení. Při prezentaci děl vizuální kultury nekvalifikovaní diváci tak většinou uznávají a přejímají i obsahy, které jim přisuzují jejich tvůrci a v tomto komunikačním procesu se stávají potenciálně manipulovatelnými. V otevřených společenských formacích je však tato nerovnoprávnost reflektována a stále častěji jsou proto kladeny požadavky na „**vizuální gramotnost**“ každého z jejích členů. Proto výchovně vzdělávací proces směřuje k emancipaci v jejich užití, ať už schopností nezávislé interpretace, tak i zvýšenou schopností jejich výběru podle vlastních potřeb i k schopnostem jejich tvorby přinejmenším pro vlastní komunikační účely.

Dosavadní stav obsahu výtvarné výchovy

Při hodnocení dosavadního stavu výtvarné výchovy jsme konstatovali, že práce, která byla dosud v našem oboru vykonána, udržela sice do této doby výtvarnou výchovu při životě především jako součást výchovy (a méně již jako součást vzdělání), že však její vliv a význam postupně klesá. Dosavadní respekt, který získávala ze své vazby na výtvarné umění, se umenšuje také s tím, jak výtvarné umění přestalo mít výhradní roli v tvorbě a šíření inovativních vizuálních znaků, když tuto roli přebírají ve stále širší míře právě vizuální média. Jak ukazují zkušenosti ze zahraničí (Flood 1998), výtvarná výchova za těchto změněných podmínek přestává být ve svém dosavadním obsahu a ve svých dosavadních vazbách považována za nezbytný předmět všeobecného vzdělání. Transponuje se pak jednak na kurzy výuky speciálním uměleckým dovednostem – což již není považováno za obecně vzdělávací požadavek a je tedy zajišťováno mimo základní vzdělání jako specializované placené služby. Zbytek výtvarné výchovy splývá s kurzy manuální zručnosti, v nichž výtvarná díla hrají nanejvýš roli následovatelných vzorů. Také u nás se stále častěji můžeme setkávat s tím, že rodičovská veřejnost akcentuje na úkor výtvarné výchovy oblast výuky jazyků či informatiky.

Chceme-li i v tomto kontextu sociálních proměn výtvarnou výchovu zachovat, nebo dokonce její vliv rozšířit, znamená to reflektovat trendy, k nimž v nových souvislostech dochází a nabídku obsahu výtvarné výchovy v těchto vztazích neodkladně **modifikovat**. Hodnoty, které má náš předmět nabízet, musí být veřejností chápány jako nezbytné a nenahraditelné, tak jako tomu bylo v počátcích předmětu s dobově potřebnými koncepty výuky kreslení v počátcích předmětu či rozvoje osobní tvořivosti jako protikladu totalizujících požadavků na uniformitu osobnosti v šedesátých letech. Jestliže s představou automaticnosti fotografického či filmového zobrazení výtvarná výchova rezignovala na angažovanost v této zobrazovací roli, protože ji mylně považovala za „pouze reprodukční“ zručnost a v důsledku toho přijala za svůj další hlavní cíl právě **podporu rozvoje osobní tvořivosti**, nachází se nyní právě v době, kdy tohoto cíle bylo již svým způsobem dosaženo a může být naplňován i bez jejího úsilí.

Osobní tvořivost není již jako dříve omezována pouze na specifické obory činnosti, jako bylo např. umění (a na s nimi spojené vybrané jedince, kteří k tomu mají „talent“, zatímco ostatní se učili „úctě“ k umění) – jejím již obecně uznávaným zdrojem je **jedinečné, nezastupitelné postavení každého z nás** jak v čase (v historii), tak v prostoru, jímž jsme přirozeně vybaveni coby vstupním faktorem svého osobitého vztahu ke světu a můžeme jej uplatnit v jakémkoli oboru lidské činnosti (o tvořivosti se dnes hovoří i v takových dříve striktních oblastech jako jsou filosofie, věda, matematika či programování).

Metody **tvořivého rozvoje osobnosti**, které výtvarná výchova odvozuje ze svého vztahu k výtvarnému umění, se ovšem již stávají základní metodou přístupu ke vzdělání. **Přístup k žákovi jako jedinečnému tvůrci se získáním a zapojením jeho subjektivního zaujetí, pojetí sebevzdělání jako otevřeného, experimentální činnosti, respektování výsledku žákovské práce jako originálního výtvaru, jehož smysl je mu třeba nalézat interpretací**

a obhajovat při prezentaci v komunikaci, sledování výtvorů žáka v kontinuitě jeho osobnostního rozvoje, jsou metody, které jsou uplatňovány ve všech vzdělávacích oborech a ve výuce mají obecnou platnost. Pro výtvarnou výchovu je samozřejmě výhodou, když vůči těmto požadavkům může vystupovat i jako vzor ostatním oborům s metodami, které má již zažit. Dosavadní náskok oboru v uplatňování těchto tvořivých a v širším aspektu i morálních metod však ovšem na druhé straně již nemůžeme chápat jako specifickou oborovou odlišnost – vytyčovat je jako cíl předmětu by znamenalo právě onu snadnou zastupitelnost výtvarné výchovy mnoha předměty ostatními (vzpomeňme v této situaci na devalvaci výtvarné výchovy v době, kdy měla být zastoupena obecně estetickou výchovou).

Obecný obsah výtvarné výchovy

Máme-li však definovat jinou, stejně zásadní složku vzdělání, která by však byla specifickým rysem výtvarné výchovy, je to **schopnost zacházení se znaky, se znakovými systémy.**

Její důležitost je založena na revolučních zjištěních ve filozofii, antropologii, lingvistice, sémantice a návazných vědách posledních desetiletí, v nichž se znaky a znakové systémy vyjevují jako základní nástroj lidského poznání, myšlení a komunikace. Zhruba řečeno, jestliže se mělo za to, že skutečnost se nám jistým způsobem zjevuje sama a znaky slouží k orientaci v již takto hotovém světě, tzv. **sémiotický přístup ke světu**, ke kterému se hlásí současná věda od filozofie přes vědy společenské a v posledku i vědy přírodní, odhalil, že právě **znaky a znakové systémy vytvářejí naši schopnost diferenciacce naší interakce s realitou** a tak **vytvářejí i našemu vědomí a naší praxi uchopitelný tvar a nahlížitelnou povahu** toho, co považujeme za realitu samu. Existence znaku a znakových provázaností ve znakových systémech pro to či ono a způsob jejich interpretace rozhoduje, zdali a jakým způsobem jsme schopni do této oblasti zaměřit svoje vědomí a z toho vyvozené jednání. Bez označení, bez porovnání a zařazení k ostatním již uchopeným jevům tuto realitu prostě neprozřeme ani nepoznáme a nemůžeme tak autentizovat její existenci. Efektivita lidského jednání, schopnosti trvat a rozvíjet se, zpětně rozhoduje o trvanlivosti znakových systémů či o potřebách je modifikovat pro nové potřeby. V této souvislosti je ovšem nezbytné **porozumět podmínkám, za nichž znaky vznikají i procesům, v nichž se tvoří.** Stejně důležité je pochopit, za jakých podmínek získávají osobní i společenskou účinnost. Toto studium **zrodu – primární tvorby znaků a znakových systémů a hledání a ověřování jejich významu v interpretaci** sdílí samozřejmě výtvarná výchova s ostatními předměty, založenými na vztahu k umění, tedy s hudební výchovou, dramatickou výchovou a s těmi částmi předmětů literatura a jazyk, které se také vztahují k uměleckému procesu.

Společná specifičnost „uměleckých“ předmětů – oborů spočívá v tom, že jsou schopny žákovi **představit procesy, v nichž znaky teprve získávají svoji účinnost**, ukázat mu, jak se vážou k jeho jedinečným zážitkům a osobnímu citění, jak je zapojují do sociálně sdílené zkušenosti, jak jsou ovšem schopny jeho zážitky a pocity také ovládat a jaké z toho vyplývá nebezpečí manipulace. Sémantický přístup k tvorbě a interpretaci znaků a znakových systémů na základě analýzy uměleckého procesu dokáže žáka naučit, jak se nebát získat ke svým zážitkům a zkušenostem i **individuální znaky**, které je co nejvýstižněji vyjadřují. Učí ho také, jak **toto své jedinečné označení nabízet a prosazovat v komunikaci**, jak být **otevřený, nepředpojatý i ke znakovým vyjádřením, která do procesu komunikace zavádějí ostatní**. Takto nabyté kompetence i získané výstupy, v nichž žák pozná znakové systémy nikoli pouze ve směru jejich působení od society k subjektu, ale v níž získá metody a nástroje, jak do tohoto procesu sémantizace zapojit emancipované svoje osobnostní potence a předpoklady, jsou kompetencemi a výstupy v demokratické době obecně nezbytnými, avšak nedosažitelnými jinak než skrze náš obor výtvarné výchovy a jemu příbuzné „umělecké“ předměty.

V této souvislosti bych chtěl říci pár slov o **estetickém prožitku**, jehož spojení s naším oborem je neodmyslitelné. Estetický prožitek je samozřejmým průvodním jevem toho, že jako subjekt jsem schopen zapojit své jedinečné osobní citění ve vztahu k označení, o kterém intuitivně cítím, že mne přesahuje, neboť má obecnější, sociálně ukotvenou povahu. Do jisté míry je silnější tam, kde tuto skrytost **sociální patronace nad mou emotivitou** nejsem schopen odhalit, v této své moci je však snáze zneužitelný, neboť může být adresován na sociálně pochybné cíle jako je např. ideologická propaganda či reklamní zneužití. V sémantickém pojetí můžeme však velmi zřetelně nahlédnout zdroje tohoto estetického zážitku ze vztahu k umístění označení, jimiž je vyvoláván, ve struktuře znakového systému a v jejich sociálním zařazení. Můžeme rozpoznat, zda naše estetické zážitky se vztahují k označením ve stavu zrodu, u nichž se jejich užití teprve prosazuje (avantgarda), ke znakům ve stavu stabilizace a údržby systému či ke znakům, jejichž sociální uplatnitelnost v jejich původním obsahu se přežila a nacházejí se v rovině konzervativních překážek a kýče. Můžeme skrze ně také přesněji nahlédnout své sociální zařazení ve vztahu k hodnotám sociálního celku i sociálních skupin, s nimiž se svými identifikujeme. Jisté je pouze to, že estetické postavení každého subjektu vůči tomuto systému a tudíž i estetické hodnoty jsou ryze **subjektivní**, vyplývají ze vztahů, které má kdo ve svých zážitcích a ve své zkušenosti ke konkrétním označením a jejich systému. Kýčem tedy není žádný objekt konkrétně sám o sobě, ale jeho subjektivní ocenění coby kýče podle zmíněných principů.

Z uvedeného pohledu je cesta výtvarné výchovy za dosažením estetického prožitku, aniž by bylo zřetelné, z jakých zdrojů je vyvoláván, slepým blouděním a výtvarná výchova, která by se ospravedlňovala pouze estetickými kritérii, bez určení jejích sémantických zdrojů k nimž váže nabízené estetické zážitky, je zavádějícím předmětem. Ze stejného pohledu lze nahlédnout totalizující zdroje projektu tzv. estetické výchovy, rigidně zavádějící vkusové normy, k nimž je subjektivní citění žádoucí orientovat.

Specifický obsah výtvarné výchovy. Vztah k výtvarnému umění a novým médiím.

Specifičnost výtvarné výchovy v uvedeném spojení ostatních „uměleckých“ předmětů pak pochopitelně spočívá v tom, že ona má na starost znaky s **vizuální působivostí a vizuálními účinky**. V tomto sémantickém pojetí je pozornost výtvarné výchovy zaměřena na všechny oblasti, kde k inovaci vizuálně účinných znaků dochází. Ve vztahu k výtvarnému umění je to nejen **umění současné, nejaktuálnější**, znalost jehož směřování je v tomto kontextu nezbytností, ale také vztah k umění klasickému nikoli ve smyslu věčně závazných hodnot, ale v odhalování, **čím ve své době přispělo k rozšíření a prohloubení možností vizuálního vnímání, cítění a poznání jak se tyto jeho potence mohou projevat při rozšíření a inovacích vnímání a poznání dnešního**.

Ze stejných důvodů má být pozornost výtvarné výchovy upřena i do dalších oblastí, kde dochází k inovaci znaků s vizuálně obrazným účinkem – tedy na **nové informační technologie, média a reklamu**, k jejichž porozumění a účinnému užití může na základě výše uvedených principů výrazně přispět. Právě úsilí a postupně nabývaná schopnost výtvarné výchovy podchytit a **interpretovat vizuálně znakové inovace ve všech oblastech, které je nabízejí**, nenechávat stranou ty, které se ve společnosti nejvíce diskutují a které nejvíce ovlivňují její život, značně posiluje váhu oboru.

Vizuálně obrazné vyjádření, vizuálně obrazné prostředky

Přesah zájmu výtvarné výchovy do všech oblastí, kde dochází k inovacím vizuálně účinných znaků, vyžaduje pojmy, které vyjadřují její nové rozpětí. Těmito novými pojmy jsou **vizuálně obrazné vyjádření a vizuálně obrazné prostředky**.

Vizuálně obrazné vyjádření je objekt znakové povahy (tedy takový, o němž příjemce předpokládá, že pro něj obsahuje nějaké sdělení od jiného člověka, i když je tak na první pohled málo srozumitelné jako např. proslulá Fontána Marcela Duchampa), který vizuální cestou rozvíjí v mysli tvůrce či vnímatele **obrazné představy**. Obrazné představy v sobě zahrnují **plošné nebo prostorové, případně časoprostorové rozvržení**, které odkazuje na plošné, prostorové či časoprostorové rozvržení vizuálně obrazného vyjádření. Takto založený pojem vizuálně obrazného vyjádření umožňuje studovat, v jaké míře se na vytváření obraznosti podílí i ostatní znakové systémy, např. literární (metaforické), hudební, pohybové a umožňuje tak zakládat jejich vzájemné vztahy.

Působení vizuálně obrazného vyjádření může být **mimovědomé** nebo **uvědomělé**. Z mimovědomého vnímání vizuálně obrazného vyjádření získáváme pocity, o nichž nejsme schopni určit, co je způsobuje. Vědomé vymezení **vizuálně obrazných prostředků** ve vizuálně obrazných vyjádřeních, které vyvolávají tyto pocity, zakládá pro toho, kdo je vymezil, s nimi spjatý **obsah**. Obsah bývá vyjádřen slovně, může být ovšem také vyjádřen

jinými znakovými prostředky, např. schématem, jinou kresbou, hudbou, pohybem, apod. Zásadně důležité je uvědomit si, že obsah vizuálně obrazného vyjádření a tedy povaha vizuálně obrazných prostředků nevyplývá z jejich „vztahu ke skutečnosti“, ale že jsou založeny **zkušenostmi a požadavky subjektu, který je takto vymezuje**, získanými jak na základě jeho interakcí s realitou, tak na základě jeho užívání těchto prostředků. Z toho vyplývá, že **různé subjekty mohou rozpoznávat v totéž vizuálně obrazném vyjádření vizuálně obrazné prostředky různých obsahů** – sladění jejich účinnosti vůči dalším subjektům se vytváří teprve v procesu jejich komunikace.

Vizuálně obrazné prostředky působí na vnímatele na několika úrovních se specifickými účinky – na úrovni **somatické** (tělesné), zaznamenané **v rovině smyslových kvalit**, rozpoznáváme např. světelnou intenzitu, barevnou kvalitu, rytmus působení, apod., tedy kvality, které jsou schopny organismus excitovat na úrovni smyslové, bez rozlišení dalších syntetických kvalit. Na úrovni **psychických kvalit individua** rozeznáváme např. prostorové distance, otevřenost či uzavřenost prostoru, tvary v jejich variacích, pohyb v prostoru, emoce související s osobním postojem, vše, co je schopen jedinec chápat ve vztahu k identitě svého těla a sebeexistence jako celku. Na **úrovni sociálně založených kvalit** můžeme rozeznat např. společenské postavení zobrazovaných osob, symbolické obsahy apod. Toto členění podle úrovně působení vizuálně obrazných prostředků, v němž úroveň jejich somaticky účinných kvalit podmiňuje existenci psychicky účinných kvalit a teprve ta úroveň sociálně působících kvalit, se promítá **do různých (často paralelně postihovaných) úrovní obsahu**, které jsme schopni ve vizuálně obrazném vyjádření rozeznat. Mohou tak existovat vizuálně obrazná vyjádření s obsahem na úrovni převahy smyslových kvalit (nefigurativní malba) či s převahou smyslových a psychických kvalit (jako raná tvorba surrealismu), s převahou psychických a sociálních kvalit (symbolismus), stejně jako vizuálně obrazná vyjádření, která mají obsahové účinky synkreticky ve všech uvedených úrovních. Obsahy vizuálně obrazných prostředků na všech uvedených úrovních i jejich vztahy se historicky proměňují a je proto třeba jejich interpretace uvádět v historických souvislostech. Při tomto strukturním rozčlenění vizuálně obrazných prostředků jsme schopni odhalit např., zda žák ve své pozornosti není zaměřen pouze na sociální úroveň obsahu (kdo je na obraze), můžeme také snadněji ovládat a žákovi přiblížit prostředky k rozvíjení smyslové citlivosti či prostředky k vyjádření individuálních, osobních zážitků.

Umělecké hodnoty, vztah k výtvarnému umění, otevřenost sémantického přístupu

Míra inovace vizuálně obrazných prostředků, tedy to, zda je vnímající subjekt přijímá jako již zavedené, s obvyklým a obecně domluveným obsahem, či zda je cítí jako překvapivé, s dosud vědomě ne zcela postižitelným účinkem, rozhoduje o tom, zda vizuálně obrazné vyjádření považujeme za umělecké či nikoli. **Zařazení vizuálně obrazných prostředků do oblasti umění a kvalifikace uměleckých hodnot** je tedy v tomto pojetí také závislé na osobním vybavení subjektu, na množství referenčních vyjádření, jež předtím shlédli

a s nimiž může srovnávat. K ustavování **společenského konsensu o uměleckých hodnotách** dochází až v komunikačním procesu. Také tento konsensus se historicky mění, některé vizuálně obrazné prostředky jsou do něj nově zařazovány, jiné z něj vystupují např. do oblasti obecně užívaného a všem srozumitelného jazyka.

Výtvarné umění, o které se výtvarná výchova opírá jako o svůj základ, prošlo v posledních letech **principiální proměnou** – ta se týká nikoli pouze dříve sledovaných vyjadřovacích forem (podle nichž se obvykle rozlišuje na jednotlivé směry), ale všech jeho podstatných vztahů, ať již je to **vztah tvůrce k dílu, vztah umělce a publika, obsah díla** (opět nikoli pouze v rovině syžetu, ale v gnoseologickém konceptu, v němž umění není již reflexí přírody, ale interakčních možností samotného tvůrce). Tento postmodernistický revoluční převrat byl dovršen **pluralistickou interpretační situací umění**, v níž se hodnoty a význam takto vytvořených děl odvozují na zcela jiných principech než dosud, na principech otevřené komunikace.

Jak již bylo řečeno, cílům, smyslu a obsahu současného výtvarného umění již nelze porozumět bez **sémiotických principů a bez interpretačních sémantických přístupů (porovnávání a vytváření vztahů znaků a znakových systémů)**. Skrze ně se výtvarné umění vyjeví jako **nástroj s komplexními účinky na úrovni subjektu a jeho rozvoje i na úrovni jeho začleňování do society**. Subjektu jako takovému umění zajišťuje **uchopení jeho jedinečných zážitků a zkušeností jejich sepětím se znakem, jejich označením**. Toto označení může být stejně individuální a jedinečné a jeho kritériem není nic jiného (jak odhalil Marcel Duchamp) než uspokojení umělce z přiléhavosti tohoto označení, které mu zajišťuje možnost tento zážitek zpětně vyvolat, znova oživit. Sílou tohoto přesvědčení umělce i jeho diváků dochází k společenskému začleňování takového označení, proces komunikace umožňuje každému subjektu získat přehled o svém postavení mezi ostatními. Na rozdíl od modernismu, v němž byla snaha **identifikovat většinový názor, který byl měřítkem všech ostatních názorů** (s avantgardou na opačném pólu protikladu či nesouhlasu), v pluralitě je výsledkem takového ověřování **právě způsob jinakosti, který se teprve stává kvalitou**, uplatnitelnou jedinečným způsobem v sociální struktuře.

V tomto pojetí vztahu k individuálním zážitkům a zkušenostem se celý systém výtvarného oboru stává maximálně **otevřeným k žákům i učitelům**. Mnoho učitelů tuto otevřenost již intuitivně chápe i realizuje ve své výuce, často jim však chybí nástroje, jak ji uvědoměle komunikovat, zejména ve vztahu mimo obor. Těmto učitelům nové pojetí nabízí nástroje emancipace výtvarné výchovy, možnosti propojení jejích účinků i jejích poznatků s ostatním vzděláním, včetně zvýšení jejích vlivu na jeho obsah. Je zřejmé, že k rozvoji tohoto přístupu je ve výtvarné výchově třeba **dále se vzdělávat** zejména v oborech, z nich přicházejí nové poznatky, tedy v antropologii, sémantice, filozofii, ve znalostech současného umění, v jeho nově pojímané teorii a historii, stejně jako v užití

nových technologií. Stejně tak, jako je tomu ovšem i v ostatních oborech, které nechťejí zaostávat za ostatními.

Předsudky a obavy, které jsou k uváděnému pojetí výtvarné výchovy v RVP vztahovány, vyplývají nejčastěji z mimovědomého zúžení interpretace umělecké tvorby na konzervativní aplikace expresionismu a symbolismu. Obsah výtvarného díla je takovouto interpretací vyčerpán odkazem na **výraz „nitra“ umělce**, buď tak jedinečného, že není téměř možné se k němu reálnou osobní zkušeností vztahovat, či naopak redukovaného na projev uměleckého typu (lyrický, extrovertní apod.). Tento „osobnostní“ expresionistický přístup znemožňuje interpretovat uměleckou tvorbu **v její historické jedinečnosti – z obsahu jeho objevu, vzniklého na základě vztahů nově vytvořených vizuálně obrazných prostředků k dosud užívaným prostředkům.**

Stejně ahistorická je i symbolistická interpretace uměleckého díla coby projevu společenského „archetypu“ – za ní skrytý nárok na autoritativní normativnost obsahu znaku je protikladný k pluralitnímu hledání jeho významu ve svobodné diskusi a kritickému přijetí jejího výsledku na základě vnitřního přesvědčení. Symbolický výklad díla s hledáním nějakého skrytého významu za významem zřejmým také zužuje historickou či sociálně pluralitní **otevřenost obsahu uměleckého díla** na pouhou dualitu. Obsah, který považuje za výchozí, za zřejmý, se přitom neoprávněně banalizuje, neboť se jedná o stejně alternativní obsah vizuálně obrazného vyjádření, jako je obsah „skrytý“ a jako jsou mnohé další, chápeme-li **umělecké dílo jako otevřené, v neukončenosti jeho významů** (Mukařovský, 1966).

Při sémantickém přístupu k interpretaci je obsah výtvarného díla určen **postavením takového díla ve znakovém systému ostatních děl**, ať již rozpoznávaném mimovědomě či uvědoměle, jeho uvědomění je ovšem založeno na vědomém rozlišování jednotlivých členů těchto znakových systémů i jejich vzájemných vztahů. Z těchto pozic dokážeme pochopit a ve výuce uvědoměle objasňovat mnohé, dříve pouze intuitivně tušené souvislosti žákova cítění, prožívání, uvědomování a ovládnutí výtvarné tvorby, pochopit výběr jeho výtvarného názoru, pomoci mu s volbou výtvarných prostředků a s individuální účinností jeho tvůrčího projevu. Dokážeme také řídit komunikaci o těchto osobně založených, individuálních pozicích Nikoli tedy tajemný a sotva ovlivnitelný talent, „duše“ jež se nepochopitelně promítá do „hmoty“ či naopak, ale **poznávání a praktické ověřování znakových vztahů a souvislostí, které jsou otevřeně komunikovatelné z jejich porovnávání a usouvztažňování.**

Sémantický a sémiotický přístup k umění a k vizuálně obrazné tvorbě, praktikovaný v oborovém přístupu k RVP, odhaluje a nabízí otevřený smysl interpretace jak uměleckého díla, tak obecně každého vizuálně obrazného vyjádření. Je tak schopen a naučit i žáka podněcovat a uvědoměle využívat zdroje jeho tvořivosti na základě analýzy jeho smyslových, osobnostních i sociálních zdrojů, které nevnímá jako provždy

dané a definitivní (archetypální), ale k nimž přiřazuje svoji možnost rozvíjet je, transformovat a využívat je k rozvoji své osobní i sociální svobody.

Literatura:

Flood, A., Australská výtvarná výchova v krizi. In: *Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy*, str. 103-117. Česká sekce INSEA, Praha 1998.

Mukařovský, J., *Studie z estetiky*. Praha 1966.

Vančát, J., *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Nakladatelství MAC 2003, ISBN 80-860-1590-4

Vančát, J., *Tvorba vizuálního zobrazení*, Praha: Karolinum 2004, IBSN 80-7184-975-4

Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele

Helena Hazuková

Funkční slovník učitele jako základ jeho komunikační kompetence

Z celé šíře dané problematiky jsem se v souvislosti s koncepcí výtvarné výchovy v RVP ZV rozhodla zaměřit na oblast, která se týká **funkčního slovníku učitele primárního stupně školy** v tomto vyučovacím předmětu. Rozumíme jím verbální prostředky, včetně odborných názvů, kterých učitel používá k myšlenkovému uchopení a výstižnému pojmenování jevů v procesu výuky výtvarné výchovy. Funkční slovník je tedy nezbytným **základem komunikační kompetence učitele**, jedním z klíčových momentů úspěšné realizace výuky výtvarné výchovy ve školní praxi, ale též významným nástrojem vzájemné výměny informací mezi teorií a praxí výtvarné výchovy i učiteli navzájem.

Komunikační kompetence učitele ve výtvarné jako předmět zkoumání

Není pochyb o tom, že kvalita vzdělávací činnosti učitele na primárním stupni ZŠ je zásadním předpokladem pro utváření vztahu dětí k dalšímu vzdělávání, tedy i k oblasti výtvarného umění a kultury. Právě v této dimenzi profesionální výbavy učitele 1.stupně ZŠ se však dlouhodobě setkáváme s problémy osvojování jazykových prostředků pro výuku výtvarné výchovy. Při srovnání s ostatními stupni všeobecného vzdělávání (včetně předškolního), má dle naší zkušenosti výuka výtvarné výchovy na 1.stupni ZŠ nejnižší úroveň.

Příprava učitelů 1.stupně ZŠ na různých pedagogických fakultách má sice vždy poněkud odlišnou podobu, ale i společné zvláštnosti: Uchazeči o toto studium přicházejí s minimální vstupní výbavou pro studium výtvarné výchovy ve srovnání s ostatními „výchovami“, jak dostatečně prokázal i výzkum D.Sztablové (6).V průběhu studia nemohou studenti toto své „manko“ zcela(a zřejmě ani trval) odstranit. K doplnění a rozvoji funkčního slovníku pro výuku výtvarné výchovy nedochází ani po jejich nástupu do praxe.

Při různých typech pedagogických praxí shledáváme v hodinách výtvarné výchovy závažné nedostatky i ve vyjadřování učitelů (včetně fakultních). Jejich komunikační nedostatečnost se neprojevuje pouze v pochopení a používání (již tradičních) didaktických kategorií a odborné výtvarné terminologie přiměřené výukovému kontextu, ale i v užívání běžného „dospělého“ jazyka, což se projevilo i v úrovni přípravy, realizace jejich výuky.

Výroky mnohých učitelů při výuce a jejich vysvětlující komentáře k ní při následných rozborech realizované výuce budí občas údiv či veselí. Kdo by se jim také ubránil, když se dozví, že úkolem či problémem, který dostali žáci k řešení, bylo např.

Zachycení příběhového vyprávění. Obtáhnout člověka – úkol na uvolnění ruky, vyčmárání obrysů. Vytvořit pro zvíře domov. Přidělit rodinnému příslušníkovi zvířecí roli. Dodržovat čistotu a správně technicky pracovat. Modelování hmoty pomocí zvuků. Využití dětské fantazie při barevném pokrytí. Vystižení linie a Doplnování prvků do pozadí, atd.(2)

Domyslíme-li však možné důsledky takových a jim podobných výroků pro kvalitu výtvarné výchovy a realnost jejího obhájení a zachování jako povinného vyučovacího předmětu v budoucích systémech základního vzdělávání, pak jsou jako doklady malé profesionální kompetence učitelů více než skličující a nebezpečné.

Za hodné pozoru v kontextu, který sledujeme, bylo však zjištění, že již v průběhu rozhovoru (30 – 40 min.) se komunikační schopnosti některých učitelek výrazně zlepšovaly. Rychle si osvojovaly tazatelkou nabízenou odbornou terminologii či jiná výstižná pojmenování a formulace a užívaly je ve vhodných kontextech. Jedna z učitelek po skončení rozhovoru uvedla, že kdyby si mohla v klidu znovu rozmyslet odpovědi na otázky a pak je teprve formulovat, „*trefila by se do těch kategorií*“ a obnovila by se její schopnost „*pohybovat se v nich*“ (3).

Kladli jsme si proto otázku, co způsobuje, že učitelé osvojenou odbornou terminologii pro výuku výtvarné výchovy po nástupu do praxe nepoužívají: „Mají dostatek příležitostí mluvit odborným či alespoň „dospělým“ jazykem o problémech výuky? Kdy a s kým? Jsou pro tuto stránku rozvíjení své odborné kompetence dostatečně motivováni?“ A dále: „Je **požadavek univerzálnosti** učitele tohoto stupně stále ještě oprávněný, nadále reálný a tudíž *splnitelný*? Jestliže ano, za jakých předpokladů, tzn. co pro to obě strany – vzdělávací instituce i učitelé a ředitelé základních škol chtějí, mohou a dokážou udělat?“

Kvality funkčního slovníku učitele kompetence byly proto i hlavním předmětem zkoumání v dílčím úkolu pětiletého Výzkumného záměru MSM, který v tomto roce ukončíme (1). S jeho **vybranými výstupy** jsme seznamovali čtenáře ve čtyřech příspěvcích v minulém ročníku časopisu **Výtvarná výchova** (2,3,4,5). Podrobnou zprávu o všech jeho částech přinese **připravovaná monografie**.

Vybrané nálezy empirické výzkumné sondy

Výzkumné nálezy ze současné školní praxe výtvarné výchovy bohužel potvrdily naši zkušenost o nedostatečné komunikační kompetenci učitelů v tomto vyučovacím předmětu. Zároveň ukázaly na nutnost hledat příčiny, proč učitelé 1.stupně ZŠ prokazují právě ve výuce výtvarné výchovy (na rozdíl od ostatních vyučovacích předmětů) často až neuvěřitelně nízkou úroveň v obsahu i formě verbálního vyjadřování.

V dalších fázích naší výzkumné sondy jsme se tedy zaměřili na **faktory**, o nichž jsme předpokládali, že mohou (nebo by alespoň měly) funkční slovník učitele ve výtvarné

výchovy účinně ovlivnit – nabízet, upevňovat, dále rozvíjet. Jedním z těchto předpokládaných faktorů byly i **osnovy výtvarné výchovy jako fixované podoby jejích pojetí**.

Pozornost jsme věnovali učebním plánům studia učitelství pro primární stupeň školy. Provedli jsme analýzu současných i minulých závazných pedagogických dokumentů (osnov Kreslení z r. 1953 a osnov Výtvarné výchovy od r. 1960 do r. 2001) z hlediska didaktických kategorií a odborných výtvarných termínů, v nich uvedených.

V očekávání změn, které přinese do školní praxe RVP ZV v přístupu učitele k plánování vzdělávací práce, a s ohledem na „jazyk“ Výtvarné výchovy jako specifické dimenze tohoto dokumentu, jsme podrobili zkoumání i způsob (obsah i formu) dosavadního dlouhodobého plánování učiva výtvarné výchovy. Zajímalo nás, jaký význam při tvorbě plánů přikládají učitelé osnovám výtvarné výchovy a jaké nároky na kvalitu zpracování plánů mají ředitelé škol.

Mnohá z výzkumných zjištění považujeme v kontextu úvah o koncepcí výtvarné výchovy v RVP ZV za zvláště aktuální. Proto dříve, než se vyjádřím k pojetí k Výtvarné výchovy v RVP ZV, uvedu alespoň některá z těch, která vypovídají o **účinu osnov – fixovaných podob koncepcí výtvarné výchovy** na úroveň komunikační kompetence učitelů a tvorbu dlouhodobých plánů výuky.

Jak ukázaly další nálezy výzkumné sondy, osnovy výtvarné výchovy (minulé ani současné) k takovým faktorům až dosud nepatřily. Jako „vzor“ funkčního slovníku učitele obecně neměly výraznější účín, pro mnohé učitele se dokonce nestaly ani nezbytným východiskem pro přípravu a realizaci výuky, včetně jejího plánování.

Didaktická terminologie

Učitelé primárního stupně dodnes nerozumějí ani základním didaktickým kategorií, které byly uváděny v osnovách Výtvarné výchovy (a před ní i v Kreslení) po dobu delší než půl století. Didaktické kategorie uváděné v osnovách výtvarné výchovy před rokem 1976, byly autory používány **nejednotně** a jejich **význam** byl někdy obtížně rozlišitelný (např. i cíl a úkol, úkol a námět, námět a učivo, téma, látka, tematický celek).

Autoři „Výtvarných výchov“, metodických příruček pro všechny ročníky tzv. nové koncepce základního vzdělávání z r. 1976 se pokusili tuto situaci napravit. Nabídlí učitelům jednotnou didaktickou terminologii uspořádanou ve funkční systém klíčových pojmů, jejichž význam zřetelně vymezili a na příkladech názorně ukázali jejich funkci při tvorbě dlouhodobých plánů i plánů jednotlivých hodin výuky. Odezva učitelů však neodpovídala ani vynaloženému úsilí autorů, ani faktu, že se tyto publikace dostaly do všech základních škol.

Odborná výtvarná terminologie

Co se odborné výtvarné terminologie týká, zdá se, že i autoři osnov (s výjimkou vydání osnov VP OŠ 1993, ZŠ v r. 1996 a 2001) se jí z nějakého důvodu snažili, pokud možno, vyhnout. Na rozdíl od osnov hudební a tělesné výchovy také neukládaly, se kterými pojmy má učitel žáky seznámit (tzn. které jsou pro i něj závazné). Možná, že i to je jedna z příčin, proč učitelé ve výuce **odbornou výtvarnou terminologii**, přiměřenou vzdělávacímu kontextu zadávaného úkolu, používají jen výjimečně, ba dokonce ji mnozí ani sami neznají. Nikdo ji také po nich nevyžaduje (na rozdíl od matematiky, přírodovědy, mateřského jazyka atd.). Pokud ve výuce výtvarné výchovy pracují s odbornými názvy, používají často termíny převzaté z jiných oborů, v jejichž kontextech však mají odlišný význam. (3).

Učivo výtvarné výchovy

Učivo, byť v osnovách výtvarné výchovy vždy umístěné pod patřičným nadpisem, bylo ve vydáních osnov až do r. 1996 prezentováno často „jedním dechem“ spolu s náměty, úkoly, technikami a metodickými připomínkami ve formě, v níž je učitelé nedokázali nebo neměli trpělivost hledat a identifikovat. Důsledek? Soudíme-li dle výzkumných nálezů, dosud pokládá většina učitelů za učivo výtvarné výchovy „náměty“ a „techniky“. (Ty je také na všech typech „školních akcí“ často jako jediné zajímají). Setkali jsme se však i s názory, nikoli ojedinělými, že výtvarná výchova žádné učivo nemá: „*Výtvarka a učivo – to mi nejde dohromady*“. Absenci učiva ve výtvarné výchově a v povědomí učitelů i žáků o něm dokládají odpovědi učitelů na otázky strukturovaného dotazníku: „*Co důležitého pro život získali žáci v minulé hodině výtvarné výchovy? Jaké své dispozice rozvíjeli?*“ (viz příloha 1) i odpovědi studentů na dvě položky naší ankety: „*Podle čeho se pozná, že ve třídě probíhá výtvarná výchova?*“ a „*Má výtvarná výchova také učivo?*“ (viz příloha 2).

Úloha osnov v plánování ve výtvarné výchově

Náš výzkum též ukázal, že učitelé **osnovám výtvarné výchovy** dosud nepřikládají zdaleka takový význam, jako jejich tvůrci. Pro **celoroční plánování** výtvarných činností na začátku školního roku, ani v jeho průběhu v tzv. „přípravě“ na vyučovací hodinu, s nimi nepracují. Někteří přiznali, že je vůbec nechtou, popř. ani nemají.

Stávající tematické plány výtvarné výchově nevyhovují. Téma je ve výtvarné výchově, na rozdíl od jiných vyučovacích předmětů, chápáno jako více či méně široký námět. Do **tematických plánů**, zhotovených na začátku školního roku uvádějí učitelé, až na výjimky, již zmíněné „náměty“, techniky, popř. ještě další materiálně technické prostředky. Jejich seznamy, doplněné časovými údaji, odevzdávají řediteli či jeho zástupci. Tím je jejich úkol „splněn“. Pochybnosti o vhodnosti „tematického“ plánování ve výtvarné výchově

projevil ostatně jasnozřivě i prof. Uždil v r. 1974; škoda, že jsme jeho varování tehdy nevěnovali více pozornosti.

Postavení výtvarné výchovy na primárním stupni školy

Vzhledem k tomu, že jsem profesně s vyučovacím předmětem Výtvarnou výchovou (nikoli Kreslením!) stejně stará, mohu se smutkem konstatovat, že úroveň její výuky na primárním stupni školy byla (až na výjimky) již od jejího samého počátku nevalná. Pokud nešlo o akce „zdobení školy“, nebyla a dosud není ani v popředí zájmu ředitelů škol a jejich zástupců. Hospitace byly a jsou málo časté a nahodilé, následné analýzy výuky se většinou nekonají, nebo jsou zcela neodborné a formální.

Učitelé nemusí (či nemohou?) své záměry nikomu vysvětlovat a obhajovat je. Zřejmě i proto nemají ani v současnosti potřebu rozvažovat o obsahu a formě své výuky a pojmenovat, o čem přemýšlejí. Smysl výtvarných aktivit dětí jim dále uniká, výtvarnou výchovu stále zužují na materiální výstupy – „výkresy“. O jejich možných vzdělávacích přínosech, většinou nedokážou přesvědčit ani sebe, natož žáky a jejich rodiče. Jen zkuste požádat učitele o zdůvodnění místa výtvarné výchovy v učebních plánech základního vzdělávání! Argumenty, které je „napadnou“ a forma, jakou je podají, mohou v současnosti přesvědčit jen málokoho.

Odras přípravného vzdělávání učitelů 1.st.ZŠ ve školní praxi

Učitelé 1.st.ZŠ jsou (mají být) absolventy magisterských studií. V jejich průběhu byli schopni se naučit pro potřeby zápočtů či zkoušek „odborným jazykům“ mnoha různých disciplín (v prvních dvou letech studia absolvují průměrně 40 kurzů). Stejně je tomu s terminologií didaktiky výtvarné výchovy.

Brzy po nástupu do praxe si však vytvářejí svůj „univerzální jazyk“ pro všechny předměty, které vyučují. Brzy zapomenou a přestanou používat i tu terminologii pro výtvarnou výchovu, kterou si na fakultách stačili osvojit. Odborné termíny respektují a používají především tam, kde je uvádějí (a ukládají jim) osnovy, a také učebnice. To však dosud nebyl případ výtvarné výchovy.

Ani specializace na „výchovy“, které jsou již v přípravě učitelů tohoto stupně několik let zakončeny státní zkouškou, nepomohly tíživou situaci výtvarné výchovy vyřešit. Z výpovědí absolventů i ředitelů škol jsme se dozvěděli, že efektivnější využívání specializace pro výuku výtvarné výchovy v praxi brání i zcela banální příčiny; např. učitelky – matky chtějí či potřebují mít takový rozvrh, aby se mohly postarat i o své vlastní děti. A ředitelé v nouzi použijí specialistku na výtvarnou výchovu k „zacelení“ jakýchkoli specializačních mezer v učitelských sborech. Výtvarnou výchovu pak učí ten, kdo

„zbude“, nebo ji pro sebe uhájí: „*Učitelky na 1.stupni výtvarku pustit nechtěj. Pro ně je taková hodina milá, odpočinková*“.

Závěry vztahující se k Výtvarné výchově v RVP ZV

Zbývá sdělit, k jakému závěru, vztahujícímu se k podobě Výtvarné výchovy v RVP ZV, jsem dospěla, co z uvedených zjištění pro hodnocení náhled na Výtvarnou výchovu v RVP vyvozují.

Uvádění jakéhokoli nového pojetí výtvarné výchovy do praxe nikdy nebylo snadné. Z historie výtvarné výchovy je známo, že žádné pojetí výtvarné výchovy dosud nebylo tak „skvělé“, aby je dokázal uvést v život nekvalifikovaný učitel. Její pojetí, zdařilá i méně zdařilá, v praxi ztroskotala také na nedostatečné připravenosti učitelů.

Proto si nemyslím, že cesta ke zlepšení kvality výuky výtvarné výchovy a jejího postavení v systému vzdělávání, vede přes snižování nároků kladených na profesionalitu učitele. Pojetí výtvarné výchovy samo o sobě není ani zárukou zlepšení stavu výtvarné výchovy na 1..stupni ZŠ; její problémy, včetně komunikační nedostatečnosti učitelů, nevyřeší. Obávám se, že nezvýší ani motivovanost většiny učitelů pro přijetí jakýchkoli změn jejich dosavadní praxe, v níž můžeme vysledovat i dlouhodobé negativní působení jakési názorové i terminologické setrvačnosti.

Jak ukazují výzkumné nálezy naší empirické sondy, výtvarná výchova jako vyučovací předmět na 1.stupně ZŠ nedokáže vystoupit „snadno a rychle“ z „bludného kruhu“ letitých problémů, v němž se ocitla. Motivovanost učitelů (a ředitelů) pro přijetí opatření pro zkvalitnění výuky výtvarné výchovy patrně nebude velká. V období „boje o žáka“, a „přežití“ školy, dalších ekonomických problémů, přetrvávající feminizaci základního školství, nárůstu nových a obtížně řešitelných problémů (drogy, šikana, dětská kriminalita aj.), se leckdy není čemu divit.

Je pravděpodobné, že realizace Výtvarné výchovy v RVP se setká s problémy. Po zvážení významu nálezů naší výzkumné sondy, s ohledem na svou dlouholetou učitelskou zkušenost a přes výhrady, které jsem k ní měla či mám (a které jsem autorům její koncepce průběžně sdělovala), jsem posléze dospěla k názoru, že kromě řady uváděných nedostatků má tato koncepce také klady, které možná přinášejí i výtvarné výchově na primárním stupni ZŠ – tak dlouho opomíjené Popelce – naději na lepší budoucnost:

1. Fixuje **jedno** z možných **moderních pojetí výtvarné výchovy**. Přiznávám, že jiné pojetí výtvarné výchovy je mi bližší. Ale necítím se tímto nikterak omezována. Dokážu se v něm beze zbytku „najít“ a realizovat v jeho „rámci“. Volání učitelů po **alternativách** a **diskusi** se zdálo být silné a upřímné; bylo však výrazem skutečného zájmu či potřeby většiny učitelů? Jak víme, výtvarná výchova na ně rychle reagovala vytvořením tří alternativ k osnovám VP ZŠ (A,B,C). Výsledek? Učitelé je takřka neznají. Ředitelé si je ve Věstníku buď nepřečetli, nebo nepokládali za nezbytné učitele na ně upozornit. Doufám,

že alespoň v budoucnu tyto osnovy učitelé přece jen (a vděčně) při tvorbě „svých“ výukových plánů použijí alespoň pro inspiraci.

2. Zdá se velmi **obecné**. Zachovává však jednotu obsahu i formy a **zřetelně vymezuje to podstatné: cíle, obsah výtvarné výchovy i očekávané výstupy jako nabývané kompetence žáků**. Zvláště cíle jsou tu důležité, neboť ony by měly všechny moderní koncepce, a tedy i nás všechny, spojovat.

3. **Není anonymní** a bylo včas **zpřístupněno k diskusi**. S kritickými připomínkami tedy bylo a je možné se obrátit přímo na autory. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že jsou přístupni diskusi a každý návrh a připomínky důkladně zvažují.

4. Nabízí všem učitelům základní školy **společný současný odborný jazyk**, který tvoří **ucelený systém pojmů**. **Použitá terminologie** je, pravda, ve školních poměrech značně neobvyklá. Ale jak víme, každému jazyku je třeba se učit. Ten, který byl přes půl století prostředkem sdělení o předchozích pojetích výtvarné výchovy, učitelé stejně nepoužívají s porozuměním, často dokonce vůbec. A kde chybí prostředky (ale také vůle) k porozumění, není dorozumění možné.

5. Podaří-li se skutečně prosadit, že učitelé budou své plány nejen tvořit, ale i vysvětlovat a obhajovat, hledat a formulovat argumenty, budou muset o významu výrazů, které jim nejsou ihned srozumitelné, také uvažovat, stejně jako o svých pedagogických záměrech. Budou tak rozvíjet i své „dospělé“ komunikační schopnosti, včetně odborného jazyka výtvarné výchovy. Tvorba a obhajoba vlastních rámcových programů se má stát i jedním z možných kritérií pro odlišení různé úrovně profesionálních kompetencí učitelů. Doufejme, že prokázání této kompetence najde konečně odraz také v materiální formě motivace jejího dalšího rozvoje.

Nenajdeme-li totiž v učitelích své spojence, každé naše další úsilí bude zbytečné. Budeme-li se o významu výtvarné výchovy a kvalitě našich záměrů a koncepcí přesvědčovat pouze sami mezi sebou a nedokážeme o nich přesvědčit nejen učitele, ale i rodiče a širokou veřejnost, můžeme stěží počítat s účinnou podporou pro náš předmět.

V procesu přehodnocování obsahu vzdělávání v souvislosti s naším vstupem do EU se pak může stát, že se naše „bitevní pole“ – vyučovací předmět výtvarná výchova změní v předmět nepovinný, a tudíž nevýznamný pro většinu naší populace. V učebním plánu ji pak nahradí předměty, které se dokážou jako významná součást povinného vzdělávání dostatečně obhájit.

Jeden takový „náhradník“ se již rýsuje: Evropská komise, jak víme, letos přijala **akční plán podnikavosti**, který zdůrazňuje nezbytnost připravovat dorost na **podnikání** nejen výukou potřebných vědomostí a dovedností, ale i způsobem myšlení. Podmínky pro zařazení **výchovy k podnikavosti** do školních osnov v EU už od nejnižších stupňů škol byly definovány před dvěma roky. Můžeme si jen přát, aby byl co nejdříve přijat také

„akční plán“ pro účinnou přípravu učitelů na přijetí změn, které přinášejí rámcové vzdělávací programy.

Přílohy:

Příloha 1:

Ukázky odpovědí učitelů na otázky strukturovaného dotazníku: „Co důležitého pro život získali žáci v minulé hodině výtvarné výchovy? Jaké své dispozice rozvíjeli?“
(R: rozhovor, U: respondentka – učitelka, T: tazatelka)

R1 U: „Pro život?...Já myslím, že jsme si hráli. Že akorát rozvíjely fantazii... pohrály si s tou barvou, což pro ně je příjemné, protože ten obrázek, i když třeba já jsem nebyla mnohdy spokojená, dětem se líbil. Dětem se líbily ty jejich výtvary a měly z toho radost“.

R2 U: „*Ano. Tak já si myslím, že třeba schopnost pozorovací, tak to...to...*“ **T:** „*A co ještě?*“ **U:** Tak dál – schopnost vytvořit nějaký...nějakou teda kombinaci, ať už barevnou, nebo tvarovou...Dál – v tomto případě konkrétně třeba schopost manuálního zacházení s nůžkami a lepidlem... protože to je totiž kritický...“ **T:** „Dovednosti?“ **U:** „Dovednosti, ano. A nakonec i... myslím si, že... vlastně tahleta práce... rozvíjela myšlení...“ **T:** „Hm...?“ **U:** „... protože to vůbec.. ta fantazie a to všechno...“ **T:?** **U:** „... to souvisí s myšlením. Jo?“

R3 U: „Já si myslím že...analýzu a syntézu...“ **T:** „Hm“. **U:** „... že rozebrat si ten obrázek, a nebo ten...prostě ten úkol si rozebrat, jak to maj udělat, že tam byl v tom i aby si to dobře daly na čtvrtku, aby vyšly s papírem, i další bylo jako...aby to prostě dokázaly, jak si to maj tu čtvrtku rozvrhnout, aby... aby využily prostě ten papír maximálně a ušetřily další papír, a takový... Takže myslím, že analýza byla ten úkol- jako ho udělá a taky ...syntéza.“ **T:** „Myšlení...? Rozvoj myšlení...?“ **U:** „...myšlení, no“.

R4 U: „No, určitě, i když třeba málo, tak se tam trochu pracovalo s tím kružítkem, protože nám tedy práce s ním dělá problémy, takže i kdyby jenom nerýsovali, tak ale vlastně ošahání toho kružítko...“ **T:** „Té práce s ním?“ **U:** „No. A co dál?“ **Já si myslím, že jsou děti dost omezený ve fantazii“.** **T:** „Mhm?“ **U:** „Takže měly, si myslím, dost prostoru na to, aby mohly vyjádřit i svůj názor, pokud tam chtěly nakreslit nějakou příšeru, nebo prostě třeba volit jenom jeden odstín barvy, abychom poznaly, jestli tam třeba žijou, jak se řekne, studený čumáci, jo, nebo prostě lidi, který jsou veselí, takže jsou barevný, a tak takle...“.

R5 U: „*No, já si myslím, že... kromě té výtvarné činnosti, že jsem chtěla, aby to pěkně rozhodily do té čtvrtky, tak taky vztah k práci a radost z práce. To jsem chtěla prostě v té hodině docílit“.*“ **T:** „*Aby byly pracovitý?*“ **U:** „*A já vůbec ve všech těch hodinách se snažím, aby prostě to byla taková radostná práce, aby to nebyla otrava a aby to prostě Já...já.. je naučila...já se někdy tomu musím smát...já jim dám úkol, oni já sají, a já někdy zapomenu dát úkol“*... (smích.

R6 U: „*Já si myslím, že se tam trošinku dostali i mimo výtvarku do pojmů, který vlastně dokážou navodit i dobrou náladu a které naopak, těch, když mají špatnou náladu, tak že*

si vytvářejí pojem studených barev. T: „Myslíte psychologický působení barvy?“ U: „I tak... třeba když jsou někde, chce se jim spát, takže je uklidní spíše studené barvy než ty teplé...“.

R9 U: „No, nám dělá problém třeba držení nůžek. Ještě v páté třídě! T: „Hm...?“ U: „Takže to třeba oni... to jsou... tohle jsou věci, které oni třeba už... jim nepřipomínám. A to je to, co třeba vy říkáte že jim ty cíle nebo úkoly se neříkají. Tak já zase spíš jim řeknu takovéhle tydlety... námětové věci, tyhle ty konkrétní, ty už si hlídám sama. On třeba prostě drží, jo, ukazovák někde... Třeba toto, na to se třeba dívám, nebo jak lepí. Někdo vezm,, dá si to na kus podložky a lepí, nepravdělně, rohy se mu z toho, tady, bohužel, odlepují, jo, že to prostě neudělají precizně, takže na té preciznosti... Pak držení štětce, že někdo to prostě vopravdu vezme do ruky svrchu a drží si... tak nějak to natírá plošně, jako když natírá. Prostě... taky třeba držení toho štětce...“ T: Mluvila jste také o té ekologii. Mohla byste říct, co tady pro život...“ U: „To říkám v té motivaci...“ T: „Otázka byla, co důležitého získaly děti pro život z té výtvarky? Všechno to, všechno, co děláme ve škole, směřuje vlastně k tomu, co v životě to dítě potřebovat...“ U: „...No ochrana, ochrana přírody... ta je pro ně nejdůležitější. A to jsou už zase mezipředmětové vztahy. U nich se to váže... třeba máme... To se třeba máme.. my probíráme pásy, pásma...“ T: „To myslíte zeměpis...?“ U: „No. Hodně, hodně... Tam máme celý prostě zeměpis plný zvířat... Přírodovědu máme, kde zase jsou zvířata, která žijí v těch pásmech. Čili oni už to kloubí opravdu všechno dohromady a my si teda tímhle velmi pomáháme. Takže když my zařazujeme jaguáry, my zařazujeme už třeba kde žijí...“

Příloha 2:

Ukázky odpovědí studentů 2. ročníku učitelství pro 1.st.ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze na dvě položky naší ankety (únor 2004):

a) „Podle čeho se pozná, že ve třídě probíhá výtvarná výchova?“

- Podle výkresů a výrobků – každý je originál
- Podle připravených pomůcek; děti se si sdělují bezprostřední pocity, zážitky – není úplné ticho (jako Čj,M...)
- Učení nových výtvarných technik, zástěra, čtvrtky, štětce, upatlané ruce
- Podle vedení vyučovací hodiny – volnější děti nepotřebují sešity, nic si nepíší, podle potřeb k předmětu (čtvrtky, vodovky...)
- Nemá pevné body o tom, co je správné či špatné. Jedná se o subjektivní vyjádření čehosi... vnímané zrakem a hmatem
- Podle obrázků
- Podle zamazaných dětí, igelitů na stolech, (někdy novin), větší hluk ve třídě než obvykle
- Podle „výtvorů“ a zašpiněných dětí i lavic
- Podle manipulace s výtvarným materiálem, snahy cosi vyjádřit
- Odehrává se ve zvláštní učebně plné barev, materiálů. Děti si můžou povídat a chodit po třídě.Práce s nějakým materiálem za účelem estetična

- Podle prací žáků, obrázky, modely ... většinou zdobí třídu.
- Žáci vytvářejí a poznávají někdy i umělecká díla

b) „Má výtvarná výchova také učivo?“

- Ano – rozdíl mezi malbou a kresbou + jejich techniky, dějiny umění.
- Samozřejmě má (dějiny, postupy...)
- Má, ale na ZŠ jsme ho nikdy(!) neprobírali. To až na gymplu, ale výtvarka byla volitelná.
- Asi ano..
- Poučení o barvách, technikách, v umění, ... (na ZŠ se nepreferuje)
- Ano. Má i teoretické poznatky.
- Samozřejmě, že má Vv učivo, ale záleží na učiteli, do jaké míry ho zařadí do hodin a v jakém rozsahu. Dobrý učitel by měl vyvážit a propojit stránku teoretickou a praktickou.
- Má své zásady, ale nemyslím si, že by se to mělo nazývat učivem.
- Měla by mít.
- Jistěže má, ale málokdo ho učí.
- Učivem jsou techniky, pomocí nichž se následně tvoří.
- Určitě – různé techniky, dále dějiny umění.
- Asi by měla mít, ale já jsem se nikdy nic neučila.
- Asi ano, ale sama jsem se s tím na ZŠ nesetkala.
- Určitě má – snaží se naučit děti základní techniky.

Literatura:

- (1) Výzkumný záměr MSM 11410006 *Multidisciplinární komunikace jako edukační princip humanitních věd a umění*. UK, Pedagogická fakulta 1999-2003
- (2) Hazuková, H. *Zachyťte, prosím, mimozemšťana!* Výtvarná výchova, 2003, roč. 43, č. 1
- (3) Hazuková, H. *Mluvte, mluvte, zajímáte nás!* Výtvarná výchova, 2003, roč. 43, č. 2
- (4) Hazuková, H. *Co je psáno, to je dáno! Ale co je předáváno?* Výtvarná výchova, 2003, roč. 43, č. 3
- (5) Hazuková, H. *O (ne)plánování výtvarné výchovy v Čechách aneb Tematické plány? „Vyrobeny“, odevzdány, v ředitelnách uschovány!* Výtvarná výchova, 2003, roč. 43, č. 34
- (6) SZTABLOVÁ, D. *Fáze a podmínky dosahování profesní kompetence studentů učitelství primární školy k vyučování výtvarné výchovy*. Disertační práce. Praha: UK- Pedagogická fakulta, 2002
- (7) ŠULC, J.: *Výchova k podnikavosti by měla začínat v dětství*. Peníze a my /jsme v Unii. In Večerní Praha 23.8.2004 str. 23

Ve svém příspěvku chci připomenout vizuální sémiotiku v kontextu obecné sémiotiky jako obor, který již má za sebou jistou historii i úsilí o obsahové vymezení mezi humanitními vědami, ustavil se teprve na určitém stupni rozvinutí našich teoretických nástrojů a nutně zůstává otevřený pro další zhodnocení původních konceptů sémiotiky, nových poznatků, metod a řešení, jakož i kritice sebe sama. Ve svých přístupech nabízí konzistentní a náročný vztah k vizuálním i výtvarným projevům. Jednu z možných aplikací ve výtvarné výchově pak uvedu ve druhé polovině statě.

1. Historie a místo vizuální sémiotiky

V RVP Umění a kultura je zmíněna sémiotika jako možná teoretická opora nově koncipované výtvarné výchovy. Předně – je nutno vědět, že sémiotika je v této době přinejmenším čtyřicet let starým oborem, který má své období „*avant la lettre*“, dále období prorocké a zakladatelské, dobu svého institucionálního ustavení a období následného bohatého, ale všedního a ne vždy zcela přehledného vědeckého rozvíjení.

Za rok vyhlášení sémiotiky jako vědní disciplíny, spíše však ujednacení se na používání jediného jejího pojmenování, je považován rok 1962, kdy byl název „sémiotika“ vyhlášen na prvním vědeckém kongresu s tímto tématem v Bloomingtonu ve Spojených státech (např. Voigt 1981, Doubrovová 2002) Jde o začátek úspěšného tažení za vlastní institucionalizací – následuje ustavení Mezinárodní sémiotické společnosti v Paříži v roce 1969, konání mezinárodních kongresů v Miláně (1974), ve Vídni (1979), v Palermu (1984), v Barceloně a Perpignanu (1989), v Berkeley (1994), v Guadalajaru v Mexiku (1997) a v Lyonu (2004).

Znamená také založení vlastních časopisů (*Semiotica*, *Approaches to Semiotics*, *The IASS-AIS Bulletin*) a knižních edic. Průběžně bylo ustaveno mnoho kateder a otevřena řada studijních oborů na univerzitách po celém světě.

Sémiotika, jako obecná věda o znaku, přesněji o znakových systémech, měla na svém novodobém počátku dvě iniciátorské, možno říci prorocké osobnosti. První byl **Charles Sanders Peirce**, který o obsahu této vědy uvažuje již na konci 19. století, druhou **Ferdinand de Saussure**, pro svůj posmrtně, na počátku 20. století vydaný, *Kurs obecné lingvistiky*. Peirce zdůrazňuje důležitost pojmu semióze, což je takové jednání, resp. působení, které předpokládá součinnost tří aktérů: znaku, jeho předmětu a interpretanta. Jeho další nesmrtelnou koncepcí je triadické třídění znaků, z nichž nejoblíbenější se stalo třídění podle vztahu „substrátu“ znaku a jeho předmětu na ikón, index a symbol. De Saussure, kromě toho, že jako první ohlásil brzký vznik „vědy o znaku“, se postaral o oddělené pojímání jazyka jako systému a jako konkrétního realizovaného produktu. Podobně i znovuoživil pojetí znaku jako kladení něčeho – označujícího – za něco jiného – označované. Vyčet

inspirátorských osobností z přelomu století by bylo možné rozšířit na čtveřici pro jejich rozvinutí neméně důležitého aspektu znakové problematiky – významu – **Michelem Bréalem**, který založil jazykovědnou sémantiku, a **Gottlobem Fregem**, který se věnoval významu spíše z pozice logika.

Na jedné straně filozofie, logika a na druhé jazykověda se stávají východisky snahy o obecné pochopení vyjadřovacích a komunikačních procesů. V oblastech s nejrozvinutějším používáním prostředků symbolických světů a jejich nejdůslednější sebereflexe člověk shodně dospěl k tomu, že lze a je nutno zkoumat co nejobecněji samotné prostředky zkoumání. Toto pochopitelné napojení na dané obory ovšem zanechává specifický přízvuk na díkci vzniklé vědní disciplíny, a to právě v neprospěch našeho, vizuálně odstíněného znaku a komunikace. Buď se uplatňuje reálný zájem na pohlčení sémiotiky logikou či jazykovědou – např. podřízení všech nonverbálních znaků lingvistiky (Roland Barthes) – nebo se z pozice vizuality ozývá apriorní odmítání užitečnosti obecné sémiotiky z obavy před možným uvězněním výtvarné tvorby v nějaké kvazi-jazykové gramatice (což bývá pochopitelná, leč ukvapená a krátkozraká reakce, zaviněná nedorozuměním).

Postupné rozvíjení znakové problematiky a problematiky významu (Ruská formální škola, Pražský lingvistický kroužek, Vídeňský kroužek, Ogden–Richards, strukturalismus) nabývá v padesátých letech v souvislosti se zájmem o obecně komunikační problematiku nové intenzity. De Saussurovo dílo je nově připomínáno především Jakobsonem, Peirce je vyzdvižen prakticky ze zapomnění svým následovníkem – Charlesem Morrisem, ale i Jakobsonem.

Nastává revize východisek a doba bouřlivého obohacování sémiotických teorií, kterou provází i vyhledávání bohaté genealogie oboru (viz Voigt 1981, Tondl 1996, Eco 2000, Doubravová 2002, Černý–Holeš 2004). Jiná legitimizace sémiotiky pochází z jejího syntetického, mezioborového charakteru: jednak se k její potřebě dopracovala řada jednotlivých oborů téměř samostatně, jednak zkoumání tak komplikovaného jevu, jakým je semióze, vyžaduje využití poznatků mnoha věd, a to nejen společenských (filozofie, obecná jazykověda, psychologie, sociologie, uměnovědy), ale i přírodních (fyziologie, neurověda, kognitivní věda, fyzika, geometrie, matematika).

Na počátku 90. let jsme svědky jednoho pro nás důležitého renegátství: z celku obecné sémiotiky se vyděluje vizuální sémiotika. Ta vyhlásila založení své asociace v roce 1990, v době konání vlastního prvního kongresu v Blois, ve Francii. Následoval druhý kongres v Bilbau (1992), třetí se konal současně s kongresem obecné sémiotiky v Berkeley (1994), další v Sao Paulu (1996), v Sienně (1998), v Québecu (2001) a Mexico City (2003). Tiskovým orgánem vizuální sémiotiky se po revue EIDOS stal samostatný časopis VISIO. Také za relativně krátkou dobu dokázala nastrodat řadu monografií a sborníků.

Vizuální sémiotika tak pravděpodobně vyrovnává historicky nepříznivou situaci, vzniklou dlouhodobou patronací logiky, lingvistiky, případně psychologie či antropologie a etnologie nad vlastními, výtvarnými a vizuálními tématy.

Potřeba věnovat se synteticky, se značným nadhledem problematice vidění a viděného, a to rozhodně z pozic pokud možno nezávislých na obvyklém diskursu, se

spontánně ozývá i z jiných stran. Původní „kulturní studia“ vzniklá v 50. letech v Anglii jsou po své akademické instalaci na anglických polytechnikách a amerických, australských a kanadských univerzitách doplněny v 70. letech o specifický obor „vizuální kultury“. Od počátku 90. let se vydělují „vizuální studia“ – někdy začleněna do kateder sémiotiky, jindy jako programy na vysokých, většinou umělecky zaměřených školách – a praktikují analytické, interpretační a kritické přístupy k vizuálním jevům co nejobecnější povahy (Elkins 2003: 1–5)

Podle všeho sémiotika v našem, domácím prostředí zatím příliš nezdomácněla. Přes nesporný náskok, který znamenala činnost Pražského lingvistického kroužku – inspirován totiž Ferdinandem de Saussurem vyhlásil sémiotiku jako součást svého programu (*Teze* z r. 1929) – je rozptýlena do řady více méně osamocených počínů (Osolobě, 2002). Rozhodující díl viny jistě nese v zásadě odmítavý vztah vědecko-politické nomenklatury v dobách totality k tomuto oboru. Ovšem její nerovnoměrný vývoj, střídající období až módního zájmu s obdobími útlumu, lze zřejmě sledovat i jinde ve světě (Eco, 2000). Pro výtvarné umění byly vydány – v době mezinárodního oživení zájmu o sémiotiku – dvě sémioticky zaměřené publikace: *Jazyk umění* Sávy Šabouka (1969) a *Výtvarné dílo jako znak* Josefa Zvěřiny (1971). Obě knihy, psané vlastně z opačných ideologických pozic, přinášejí cenné odkazy na stav soudobého zahraničního bádání, obě však trpí značnou dávkou schematismu.

Během posledního desetiletí se mohlo mnohé změnit a také se i změnilo. Jsou dostupné dvě nové sémiotické monografie: *Sémiotika v teorii a praxi* Jarmily Doubravové (2002) a *Sémiotika* Jiřího Černého a Jana Holeše (2004). Ladislav Tondl vydal soubor svých statí svázaných se sémiotikou *Mezi epistemologií a sémiotikou* (1966), jsou znovu vydáváni autoři s tuzemskou sémiotikou asociovaní – Jakobson, Mukařovský, dočkali jsme se reedice klasiků – Peirce, Morrisa, Ogdena a Richardse (v edici Bohumila Palka) či de Saussura a jeho *Kursu*. Vydána v češtině byla další stěžejní díla – Barthesova, Kristevy, některé novější příspěvky Eca atd. Na potřebu nového zpracování specificky vizuální sémiotické problematiky zareagoval Jaroslav Vančát knihou *Tvorba vizuálního zobrazení* (2000).

2. Základní koncepty sémiotiky

Zběžně bych zde chtěl rekapitulovat stěžejní koncepty sémiotiky.

Ústředním pojmem sémiotiky je pojem „znak“. Existuje řada možných konkrétních definic, nicméně při jeho definování se záhy ukázalo, že je nutno uvažovat tři okolnosti.

Předně znak nikdy nevystupuje osamocen, je vždy součástí celého **znakového systému**.

Podstatné místo při zkoumání znaku zaujímá jeho fungování jako speciálního druhu **významu**. Znakový vztah je tu navázán mezi nositelem znaku, vyjadřovanou skutečností a uživatelem znaku.

Pokud však máme zodpovědně uvažovat o uživateli znaku, musíme ho pojímat vždy v jeho společenském a historickém začlenění, tudíž i znak musíme chápat jako **společenský a historický produkt**.

Mnoho nedorozumění může pramenit z již vzpomínaného logicko-lingvistického pojetí významu, které vzdaluje užítí tohoto pojmu výtvarným skutečností. Pokud se totiž jedná o výtvarný znak, není nikdy jeho význam redukovatelný na onen pojmově jednoznačný a více méně neutrální, bezpříznakový smysl. Ze své podstaty obsahuje i emocionální složku, která je však obtížně uchopitelná, ať už jsou na vině podvědomé procesy, polysémie či neměřitelnost a vágnost empatie.

Dalším, bohatě rozvíjeným přístupem, je stupňovitost znakových rovin, zavedená Morrisem. Jsou tři: **syntaktická** (jde o rovinu konfigurace, vztahy prvků uvnitř znaku nebo mezi znaky navzájem), **sémantická** (je rovinou významu) a **pragmatická** (ukazuje důsledky uplatnění znaku pro uživatele). Nabízí se srovnání s Panofského koncepcí významu v jeho „ikonologii“ (Panofsky, 1981: 33–43). Nejnižší leží prvotní, **přirozený význam**. Je jednak faktický (hodnota rozpoznatelné konfigurace tvarů) a jednak výrazový (realizující empatii). V obou případech se vlastně jedná o svět uměleckých motivů a lze tu uplatnit „pseudoformální“ analýzu. O stupeň výše leží druhotný, **konvenční význam**, který je doménou ikonografie. Spočívá v rozpoznávání jevů, příběhů a námětů, tedy v porozumění jim, v nutném zahrnutí mimovýtvarných skutečností. Nevyšší stupeň zaujímá **vnitřní význam** neboli obsah. Jedná se v něm o „vyjadřování tendencí lidského myšlení“.

3. Důsledky pro metodiku výtvarné výchovy

Sémiotika, se svým ústředním pojmem „znak“, respektive „znakový systém“, nás může orientovat na dva podstatné aspekty výtvarného vyjádření a sdělení:

1) Pro samotnou možnost komunikaci uskutečnit je nutným předpokladem jasná a neustále obnovovaná míra **konvenčnosti znakového systému**, ať už je zaváděna sdíleným vizuálním paradigmatickým konkrétní společnosti, znalostí historického fungování použitých znaků či předpokladem trvalejší platnosti určitých vizuálních jevů v lidské kultuře (orientace nahoře–dole, rovnováha a symetrie, střídání noci a dne atp.). Navíc žádná, vlastně principiální arbitrárnost znakového systému nikdy nevyloučí přítomnost motivovanosti jednotlivých znaků navzájem. Souvislosti vyplývající ze vztahů uvnitř vytvářeného či již „hotového“ systému jsou pro vnímatele nutným vodítkem při překonávání počáteční nejasnosti – zejména tehdy, když budou oslabeny vazby na již osvojené způsoby porozumění znakovým poselstvím.

2) Vlastním smyslem tvorby výtvarného znaku je ovšem **obnova aktuálnosti znakového systému**, oživení působivosti ztraceného emocionálního náboje, nalezení „signifiant“ pro dosud jen tušené „signifié“. To je ona novost, původnost – adorovaná modernismem. Podaří se právě v oněch „mezerách“ očekávaného významu. Tady lze hledat počátek dalekosáhlých proměn konkrétních, historicky omezených znakových systémů.

Pokud bychom totiž rozuměli „překódování“ pouze v onom ryze technickém smyslu, tedy jako transformaci sestavy prvků bez ztráty původní struktury a rozmanitosti vztahů, pak by každá proměna jazyka byla jen samovolnou hrou a nedůležitým ornamentem. Protože však každá nová promluva vznáší vlastně dílčí nárok na modifikaci celého jazyka jako systému, je významným zastavením na nikdy nekončící cestě za plností výrazu a naplněním významu.

Jaké bezprostřední cíle může sledovat sémioticky založená výtvarná výchova?

- 1) Důkladnější **porozumění již existujícím znakům**, jejich struktury a proměnlivosti.
- 2) Důkladnější osvojení **procesu tvorby znaku** jako jednoty výběru a spojení, izolace a syntézy.
- 3) Posilování schopnosti samostatného zhodnocení společenských a individuálních **důsledků proměn vizuálního jazyka**.

V prvním případě může být náročným a vážným cílem, realizovaným ve spolupráci s dalšími vyučovacími předměty, komplexní předvedení souvislosti znakových systémů různých uměleckých druhů a příslušných společensko-historických soustav. Přes nerovnosti ve vznikaní, ustalování a výběru znaků existují specifická období, která vykazují jistou rámcovou stabilitu těchto systémů, odpovídající obdobné stabilitě obecně sdílených názorů na povahu skutečnosti, jinak řečeno stabilitě určitého světónázoru. Řečeno s Panofským, umělecká díla prozrazují základní postoj národa, období nebo třídy, náboženské nebo filozofické přesvědčení, což se *projevuje v „kompozičních metodách“ i v „ikonografickém významu“*, které navzájem pravidelně souvisejí (Panofsky, 1981: 35–36).

Stejně náročným a nekonečným cílem je osvětlování místa a funkce konkrétních uměleckých děl, účinku jejich struktury i estetických a poetických postupů.

Druhý bod postihuje domácí stříbro, nebo lépe zlatý poklad výtvarné výchovy, který spočívá v tradici praktikování vizuálního vyjádření a vizuální komunikace. Dnes už si možná – v logickém posunu celkového vizuálního paradigmatu doby – nejsme běžně schopni uvědomit, co znamenal příklad avantgardního umění – fauvismu, expresionismu, kubismu a abstraktního umění – pro rozvíjení praxe výtvarné výchovy. Vývoj výtvarného umění se však nezastavil a my musíme být schopni reflektovat a „zapojovat do hry“ jak intelektuální výboje minimalismu a konceptuálního umění, tak komplexní působení instalací a land-artu, či drastický náboj špatné malby, transavantgardy nebo virtualitu či interaktivitu nových médií.

Podobně, jako se lze občas setkat s nedůvěrou k užitečnosti vizuální sémiotiky, bývá často znát obava z „technicistní“ stránky nových médií a digitálního umění. Mladí sice spontánně inklinují k počítačům, ale pastelka je pastelka. Specifická „chut“ tradičních výtvarných prostředků, je-li jaká – společně s vámi věřím, že ano – se nemůže otupit. Jejich jedinečnost se podaří uchovat nyní již jen v cílevědomé konfrontaci s prostředky nově nalezenými. Svůdnost i zrádnost – ostatně pojmy nalézající se často v bezprostřední blízkosti – těchto nových prostředků spočívá ve snadnosti jejich ovládnutí, které může zastřít vlastní účel – hledání nositele vyjádření a komunikace. A to se děje – s ohledem na téměř

libovolnost měřítka, barevnosti, proměnlivosti, pohybu, zvuku, reagování a přenosu – na strukturálně **přínejmenším** stejně bohatém základě jako u prostředků tradičních. Readovský koncept rozvoje osobnosti ve všech jeho složkách není třeba zapomínat, nelze ho však používat jako nástroj zastrašování nebo poukázku na nezasloužené elitářství. Touha po osvobození (snad nejen ta modernistická!) je akt rozšiřování hranic, nikoliv jejich záměrného zmenšování.

Na tomto místě bych rád navázal na svůj minulý příspěvek do sborníku konference INSEA 2002, *Výtvarná výchova a mody její komunikace* (Svoboda, 2004). Byl tehdy nazvaný „*Kreativita versus komunikace*“ a v závěrečné části jsem připomínal Jakobsonovu studii o dvou typech afatických poruch (Jakobson 1995: 55–73), které klinickým způsobem potvrzovaly to, co je jinak známo i z jazykovědy, uměleckých poetik či dnes kognitivní vědy. Sémiotickými termíny vyjádřeno se při tvorbě výtvarného znaku ocitáme na půdě *syntaktiky*, která obsahuje dvě komplementární oblasti: *paradigmatiku* a *syntagmatiku*.

V první oblasti může být tvůrce výtvarného znaku úspěšný pouze tehdy, pokud je v patřičné šíři schopen zhodnocení a výběru potřebného vizuálního jevu. Toho může dosáhnout zase jen při dostatečné znalosti mnohačetné skupinové příslušnosti podobných jevů. Komplexnost výtvarného znaku však zároveň vyžaduje znalost praktik a účinků druhé oblasti, která pracuje s propojováním vybraných jevů do vyšších celků. Vyjádřeno jinak – jde o schopnost *metaforického* užití v prvním případě a schopnost *metonymie* v případě druhém (Barthes, 1997: 139). Metafora má pak systémově blízko k podobnosti a tedy ikoničnosti, metonymie k souměznosti a tudíž k indexové stránce semióze.

Při tvorbě výtvarného vyjádření nelze vyloučit vznik „idiolektu“ – řeči, kterou mluví pouze jedinec. Pracné překonání tohoto stavu prostřednictvím paralelní jazykové komunikace, která k výtvaru „přivěsí“ patřičné, nyní již smluvené významy, bude pravděpodobně zaostávat za díly s bezprostředním vyvozením významu z vlastních vizuálních souvislostí. Že nás výtvarný nebo vizuální projev zaujme, spíše nebývá vyvoláno komunikací o něm – respektive cena takového projevu se dlouhodobě uchovává díky schopnosti působit specifičností vlastních prostředků. On sám je komunikací. A jako takový předpokládá buď alespoň nějaké sdílení kontextů nebo – a to stejně vážně – sdílení deficitů vyjádření. Jistě platí, že první ověření účinnosti vede přes vlastní prožitek, přes upřímnost autora k sobě samému, tedy osobní zodpovědnost. Stejně, jako není izolován od sdílení přirozeného jazyka, není izolován od praktikování právě platné vizuality.

Poslední bod mi nezbyvá než odbýt konstatováním, že tu jde o pěstování stálé citlivosti k dopadům proměn vizuálních a výtvarných projevů na život společnosti a samozřejmě i na život každého konkrétního jednotlivce. Jeho seriózní rozvedení by značně překročilo formát příspěvku, ponecháme je tedy – jak věřím – kolektivnímu praktickému ověřování.

Literatura:

Barthes, Roland: *Kritika a pravda, část Základy sémiologie*, Praha a Liberec: Dauphin, Studie (4) 1997; ISBN 80-8601-953-5

Černý, Jiří –Holeš, Jan: *Sémiotika*, Praha: Portál 2004; ISBN 80-7178-832-5

Doubravová, Jarmila: *Sémiotika v teorii a praxi, Proměny a stav oboru do konce 20. století*. Praha: Portál 2002; ISBN 80-7178-566-0

Eco, Umberto: *Mysl a smysl, Sémiotický pohled na svět*, Praha: Nadace Dagmar a Václava Havlových Vize 97 2000; ISBN 80-8618-136-7

Elkins, James: *Visual Studies, A Skeptical Introduction*, New York – London: Routledge 2003; ISBN 0-415-96681-7

Jakobson, Roman: Dva aspekty jazyka a dva typy afatických poruch. In: Jakobson, Roman, *Poetická funkce*, Nakladatelství H + H, Jinočany 1995; ISBN 80-85787-83-0

Osolobě, Ivo: Mnoho povyku pro sémiotiku aneb Viník se dozrává, In: *OstENZE, hra, jazyk*, Sémiotické studie, Brno: Host 2002; ISBN 80-7294-076-7

Panofsky, Erwin: *Význam ve výtvarném umění*, Praha: Odeon 1981

Sémiotika, ed. B. Palek, Praha: Univerzita Karlova 1997

Svoboda, Aleš: Kreativita versus komunikace, in: *Výtvarná výchova a mody její komunikace*, Symposium České sekce INSEA, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2004, s. 147–151

Šabouk, Sáva: *Jazyk umění*, Praha: Svoboda 1969

Tondl, Ladislav: *Mezi epistemologií a sémiotikou*, Praha: Filosofie, nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR 1996; ISBN 80-7007-076-5

Voigt, Vilmos: *Úvod do semiotiky*, Bratislava: Tatran 1981

Zvěřina, Josef: *Výtvarné dílo jako znak*, Praha: Obelisk 1971

– časopis Visio, ISSN 1026 8340

Nová média a jejich principy v kontextu transformace výukového prostředí předmětu výtvarná výchova

Mgr. Vladimíra Zikmundová

V úvodu bych ráda usadila svůj příspěvek do pevnějšího kontextu tak, že se pokusím usouvztažnit dvě ze základních současných problematik oboru výtvarná výchova – Rámcové vzdělávací programy a nová média.

Nová média jsou taková média, která pracují na bázi digitálních technologií. Jsou s nimi spojeny takové výrazy jako elektronická média, multimédia, ICT – informační a komunikační technologie, kyberkultura, WWW – světová internetová síť atd. Ústřední roli hraje ovšem v této oblasti lidské kultury počítač. Vede se mnoho polemik, zda jsou tato média skutečně nová a čím. Teoretik neomediální kultury Lev Manovich jmenuje několik základních oblastí, kde nová média přinášejí skutečně nové možnosti. O této problematice pojednávám dále ve svém článku.

Rámcové vzdělávací programy jsou nově vytvářené kurikulární dokumenty, které budou legislativně zastřešovat proces výuky na všech školách, a stávají se normativem pro práci pedagoga také ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Převratnou změnou, kterou tyto nové kurikulární dokumenty přinášejí, je zakotvení nutnosti využívání nových médií také v předmětu výtvarná výchova. Bude se tak dít v rámci povinnosti škol zabezpečovat vzdělávání žáků v souladu s nejnovějšími tendencemi ve společenském dění. Takové pojetí výchovně vzdělávacího systému samozřejmě není nové. Reagovat na kulturní kontext, ve kterém žijeme, by mělo být samozřejmou součástí každého předmětu, který se na školách vyučuje.

Reakce na moderní trendy soudobého životního stylu zaváděné do procesu výuky výtvarné výchovy se však mohou diametrálně lišit. V tomto bodě bych případné zájemce ráda odkázala například na polemiku nad zaváděním informačních a komunikačních technologií do výtvarné výchovy, publikovanou v časopise Výtvarná výchova v číslech 4/2000 a 2/2001, nebo na debatu o Rámcových vzdělávacích programech, které byly hlavní obsahovou linií symposia České sekce INSEA konaného v září 2004 na půdě Západočeské univerzity v Plzni. (většina vystoupení je v současné době publikována elektronicky na stránkách KVK a sborník z tohoto symposia je připravován do tisku).

Ve výtvarné výchově tak, jak je pojmána Rámcovým vzdělávacím programem, je výslovně požadováno užívat „k tvorbě vizuálně obrazných vyjádření některých z metod uplatňovaných v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačovou grafiku, fotografii, video, animace“. Mimo jiných inspiračních zdrojů je v Rámcovém vzdělávacím programu zmiňována také multimediální tvorba. Tímto je, jak se zdá, ukončena etapa polemik, zda počítače do výtvarné výchovy zavádět, či nikoli, a nastupuje etapa, která bude směřovat k řešení problémů JAK s novými médii v procesu výuky pracovat.

Abychom dobře porozuměli tomu, jaké možnosti přináší multimédia do procesů výtvarné výchovy, musíme se zabývat jejich specifickými vlastnostmi a projevy. Multimédia jsou dnes s běžným pojmem, ovšem záleží na kontextu v jakém tohoto slova užíváme, abychom přesně vymezili, co označuje. Protože i natolik klasické medium jako je štětec, může být v jistém slova smyslu prostředkem multimediální tvorby, pokud jím vytvoříme dílo obsahující obraz a text. Jakkoli se tato myšlenka může zdát banální, má zcela logické odůvodnění. Multi-médium je spojením několika médií v jednom.

Za multimediální tvorbu v kontextu nových technologií je však považován proces vzniku obrazových vyjádření pomocí počítače, která nesou tyto charakteristické rysy:

1. Jsou **směsíci obrazu textu, zvuku, videa a animací** (pracuje se samozřejmě i na vývoji aplikací, které by zahrnovaly ještě hmatovou a čichovou složku, nicméně ty jsou prozatím z hlediska možností současné výtvarné výchovy irelevantní).
2. Celé dílo je vnitřně strukturováno a jeho jednotlivé části jsou vzájemně provázány, což umožňuje nahlížení jeho podoby z mnoha různých pozic. Tato kvalita multimediálního díla se nazývá **hypertextualitou**.
3. A tato specifická vlastnost úzce souvisí s třetím rozměrem elektronických médií, kterým je **interaktivita**.

Rozdíl mezi hypertextualitou a interaktivitou spočívá v tom, že hypertext je vnitřní záležitostí multimediálních aplikací nezávislých na uživateli. Soubor odkazů – linků je přímo definován ve zdrojovém kódu programu. Kdežto interaktivita se uskutečňuje pouze **aktivním** užíváním programu zvnějšku, tedy odhalováním možných cest, kterými se dílo realizuje. Zrovna tak jako informace zakódovaná v jakémkoli jiném médiu je v něm obsažena pouze latentně a vychází najevo teprve v komunikaci s divákem.

Pokud mluvíme o jakékoli aktivitě, velmi těsně se dostáváme do oblasti konceptu pohybu. A právě interaktivita, realizovaná hypertextualitou je ona vlastnost, která přináší zcela nový rozměr chápání pohybu, než jaký nabízela předchozí zobrazující média. Posouvají lineární až analogovou kontinuitu dění zachycenou buď prostřednictvím snahy o vytvoření iluze pohybu ve statickém obraze, nebo prostřednictvím dynamických vyjadřovacích prostředků, jako je film, do roviny uvažování o konceptu variabilní proměny kvality, přičemž tato variabilita není lineární. Není to ovšem proměna kvality pouze uvnitř díla. Multimediální interaktivní dílo znamená, že musíme uvažovat i aktivní pohyb v myšlení subjektu, který toto dílo svým aktivním užíváním zároveň tvoří. Z internetových stránek známe například skákání z linku na linku. Do struktury webových stránek můžeme vstupovat pokaždé jinou cestou a náš aktivní výběr je oním spoluutvářením konceptu díla, jak se na něm jako uživatelé podílíme. Multimediální dílo je pak vlastně celým souhrnem tvůrčího budování podoby díla, které používáme podle svého aktuálního vyladění, nastavení, podle svých potřeb a možností. Takové dílo v sobě nese proměnlivý počet jeho variant, které může jeho recipient zažít.

Z toho, co bylo zmíněno výše je patrné, že počítače s sebou nesou takřka celou rekonceptualizaci myšlení o výtvarných dílech. Čím je tato rekonceptualizace uskutečňována v praxi?

Multimediální dílo není jenom spojením několika tradičních médií v jednom. Podobným procesem prakticky prošla postupně všechna média, která do sebe zahrnula média předchozí. Lev Manovich, teoretik nových médií, považuje za revoluční a fundamentální rys, že počítač jako médium do sebe zahrnul kromě procesu tvorby obrazu od jeho vzniku také manipulace s ním, jeho uchovávání a jeho distribuci.

Novou kvalitou děl vytvářených na počítači je jejich **číselná reprezentace**, která umožňuje dílo naprosto přesně definovat pomocí číselného kódu. Struktura číselného kódu umožňuje dílo dělit na řadu nezávislých diskrétních jednotek (pixelů, vzorků), se kterými můžeme odděleně pracovat, množit je, vkládat do jiných souborů a transformovat je.

V praxi výtvarné výchovy to znamená, že dítě i pedagog má na jedné straně velmi přesné možnosti jak dílo utvářet, pokud je to jeho záměrem, a na straně druhé velkou svobodu ve výběru možných alterací daného obrazu. Dílo se tak stává programovatelným. Ve výuce se často využívá této kvality počítačové tvorby v tom smyslu, že se pouštíme do hledání „nejlepšího tvaru“ děl cestou „náhody“. Nejlepším tvarem v tomto případě míním ideální stav ztotožnění výsledné podoby díla s autorovou původní představou o něm, přičemž tento nejlepší tvar však zřejmě nikdy nedosáhne obecné platnosti, nýbrž bude fungovat víceméně jinak při každé časoprostorové změně. Náhoda je něco, co souvisí se zdánlivě nekonečnou řadou možností proměn díla prostřednictvím počítače, ale tato svoboda je limitována počtem předdefinovaných algoritmů grafických programů. Cesta náhody „co se stane když“ by tedy neměla zůstat preferovanou a pedagog by měl být schopen vést děti k uvědomělému způsobu využívání co nejširší škály možností, které počítač dětem nabízí.

Číselná reprezentace v sobě nese další novou kvalitu multimediálního díla a tou je **modularita**. Ta má za následek, že dílo v digitální podobě existuje jako soubor na sobě relativně nezávislých entit – pixelů, scriptů, filmových klipů a objektů, které po jejich vyjmutí nemusí nutně znamenat rozpad celého konceptu výstupu. Modularitu multimediálního díla nejlépe dokreslují interaktivní webové aplikace, kde každý objekt na internetových stránkách je tvořen vlastní částí zdrojového kódu. Jednotlivé moduly jsou navzájem propojeny odkazy – linky, o nichž jsem hovořila v souvislosti s hypertextualitou. Děti při tvorbě počítačového díla musí promýšlet strukturu jeho finální podoby, která ovšem nemusí být recipientem beze zbytku odhalena a otevírá pole pro různorodou výrazovou podobu a významovou interpretaci. Tuto kvalitu neposkytovalo zatím žádné z médií běžně užívaných ve výuce výtvarné výchovy a je nesporným přínosem k rozvíjení myšlení a kreativity jedince.

Tímto se vracím k tezím v úvodu svého příspěvku. V Rámcovém vzdělávacím programu se přímo říká, že pro rozvíjení smyslové citlivosti je nutné hledat vizuálně obrazné prostředky pro vyjádření vztahů, pohybu a proměn kvalit v souvislostech s výstavbou dalších

objektů vůči celku pro statické i dynamické chápání interakce s realitou. V tomto ohledu jsou nová média nesporně více než kompetentní.

Ve svém tvrzení se opírám o výzkum, který jsem prováděla u dětí mladšího a staršího školního věku v podmínkách kroužku počítačové animace na ZŠ. V tomto výzkumu jsem kvalitativně srovnávala počítačové animace vytvořené dětmi za užití programu Macromedia Flash se sadou děl stejného námětu, zpracovaných jako kolorovaná kresba nebo malba temperou. Námět byl volen tak, aby umožňoval ztvárnění figurálního motivu a zachycení pohybu v obraze. Do sondy bylo zařazeno osm dětí, z toho pět chlapců a tři dívky.

Ze srovnání jednotlivých výstupů vyplynulo, že polovina z hodnocených dětí (dva chlapci a dvě děvčata) se držela po stránce formálního zpracování námětu stejných, nebo podobných schémat a práce nevykazovaly přílišný posun v zobrazujících formách. Figury byly jak na počítači, tak tradičním zobrazovacím médiem ztvárněny obdobným způsobem, s téměř shodným rozlišením detailů. Autoři vyjadřovali situaci příběhu jakoby nasnímaného kamerou v duchu tradičních renesančních zobrazujících schémat. Jeden chlapec a jedna dívka z této skupiny využili možnost vložení interaktivních prvků do obrazu a ovládnutí děje příběhu prostřednictvím tlačítek.

Pět dalších hodnocených dětí vykazalo v tvorbě velmi zřetelný posun od snahy o realistické zobrazení situace v tradičním médiu malby, či kolorované kresby, ke značné redukci detailů a abstrakci forem v případě počítačové animace. Důraz v digitálně zpracovávaném obraze kladli autoři zejména na ztvárnění pohybu těles, proměnu jejich kvalit, případně destrukci figur. Tři z chlapců využili možnost vnést do příběhu prvky interaktivity a postavili koncept animace na možných proměnlivých variantách její zápletky.

Srovnání ukazuje, že dětem, u kterých nedochází k přílišné proměně stylu tvorby ve zkoumaných médiích, počítač nabízí možnost promýšlení konceptu obrazu s různým průběhem dějové linky – jako opakovanou smyčku, ukončený filmový klip nebo příběh rozvedený do několika rovin, navzájem propojených interaktivními prvky. Děti jsou nuceny přemýšlet o tom, jakým způsobem divákovi tyto jejich způsob uvažování srozumitelně zprostředkovat (nejenom prostřednictvím formálního zpracování figur ale i tzv. navigace – podoby tlačítek, jejich umístění, návaznosti apod.). Někdy je výsledný klip pouze jednou z možných variant řešení, které autor v dané chvíli předkládá. Ostatní verze díla je ale možné průběžně ukládat a zpřístupnit divákovi jako samostatnou entitu v rámci celku díla (např. jako film o filmu apod.) nebo popřípadě včlenit do díla s rovnocennou významotvornou kvalitou. Toto je zcela nový prvek ve vizuálně obrazné tvorbě vůbec.

U některých animací došlo k výraznému posunu co se týče formálního zpracování příběhu v klasickém a digitálním médiu – zejména na bázi redukce detailů figur nepodstatných k vyjádření myšlenky díla, což dítěti umožňuje více se zabývat jinými charakteristikami sdělení, jako je právě koncept pohybu a proměny kvalit v rámci konceptu příběhu. Nejpůsobivější jsou animace, kde autor využívá celé škály možností proměn. Nejenom lineární pohyb zleva doprava či shora dolů a naopak, ale také zvětšování a zmenšování, pohyb po křivkách, proměny z jedné instance objektu do jiné. Tyto

transformace mohou vznikat nejenom klasickými animačními postupy (např. animování objektu jeho plynulým pootáčením apod.), ale může se jednat také o zcela modernistické přístupy k realitě – slučování nesourodých objektů, rozfázování pohybu k umocnění jeho dynamičnosti. Také barevná nebo tvarová nadsázka napomáhá při vytváření těchto obrazů vyzdvihnout rysy příběhu, které autora nejvíce zaujaly. Vložené interaktivní prvky potom mají stejnou funkci, jak bylo zmíněno výše, a autor se jimi snaží usouvstažnit jednotlivé pasáže animace tak, aby vznikaly samostatné smysluplné entity, navzájem více či méně nezávislé, které dohromady při jejich prohlížení dávají nahlédnout dílo vystavěné pokaždé jinak.

V úvodu bylo řečeno, že nové kurikulární dokumenty v podobě Rámcových vzdělávacích programů přímo ukládají za povinnost zabírat se s dětmi v rámci výuky tvorby a analýzy vizuálních obrazů také proměnlivými vizuálními znakovými systémy současnosti a jejich vztahy k ostatním složkám kulturního života jedince v soudobém světě. Digitální média umožňují tuto analýzu podepřít širokou škálou výrazových prostředků, které se k dění ve společnosti velmi úzce vztahují, neboť programy, které lze v hodinách výtvarné výchovy využít, jsou esencí dosavadní vizuální zkušenosti lidského rodu. Koncept pohybu je prostřednictvím těchto médií zachycen nejenom jako smyslově vnímatelná kvalita, ale jako princip samotné existence díla, objektů v něm a jejich nastávání. V tomto smyslu výtvarná výchova využívající multimédií jako nástroje pro tvorbu rozvíjí myšlení vyššího řádu, v němž se dítě učí rozumět světu i sobě v širších socio-kulturních souvislostech.

Rámcový vzdělávací program z hlediska vnitřní informace

Účast na tomto symposiu cítím tentokrát jako povinnost vyjádřit určité mravní stanovisko i zřetel odborné kompetence pedagoga v době, která se jeví téměř jako osudové rozhraní. Střetají a proměňují se tu paradigmatata, jež rozhodují o dalším osudu naší výtvarné výchovy jako fenoménu plnohodnotného a zodpovědného lidství, zakotveného v kultuře a výchově naší neklidné až tragické doby.

Mikrokosmos výtvarné výchovy se pod tlakem aktuálních civilizačních trendů zmenšuje do té míry, že se náš předmět pomalu, ale jistě vzdává nejen svého poslání a názvu, ale především obětuje svůj původní obsah. Jen aby v určitém adaptačním přestrojení, v mimikri efemérního dneška přežil alespoň v takovéto podobě a úplně nezanikl jako přežitek dob patrně tak „sentimentálních“, že estetika a estetická výchova bývaly tehdy ještě považovány za součást kulturního života.

Ve skutečnosti výtvarná výchova bez boje vzdává svoji pradávnou kulturní evoluční niku současným globalizačním technologickým proudům v atmosféře obecného duchovního vyprázdnění a kýče.

Eticky, z hlediska zmíněných tendencí však zřejmě naivně uvažující pedagogové nabídli v této situaci konkrétní alternativní návrhy pojetí předmětu. Jeden syntetický, poněkud kompromisní, ale v podstatě humanisticky orientovaný a reálně proveditelný, druhý v určitém smyslu fundamentální, radikálněji, „hlubinný“. Tato pojetí byla po dlouhých, téměř dva roky trvajících diskusích a polemikách spolu s třetím návrhem, preferujícím výchovu prostřednictvím tzv. „obrazných vizuálních znaků“ nakonec přijata, zařazena do dokumentů MŠM a zveřejněna jako trojjedinný alternativní návrh pojetí předmětu pro svobodnou volbu tvořivých učitelů.

V později deklarovaném Rámcovém vzdělávacím programu, kde se měla výtvarná výchova objevit ve své reálné, tedy mnohotvárné podobě, byla však pojednou zastoupena jen jedinou z oněch původních tří alternativ jako extrémně redukováný výcvik k osvojování vizuálních znaků s důrazem na média a digitální, gnozeologicky orientované myšlení.

Nehledě k této poněkud neprůhledné strategii prezentace předmětu v kontextu obecného vzdělávacího programu vznikl tak dojem, že se naše výtvarná výchova ve svém novém tržním prostředí chová „způsobně“, tedy tržně, alespoň pokud jde o proklamovanou formální stránku jejího statutu.

V kuloárech orgánu, kde se její budoucí osud měl posoudit, jsem byl po vznesení svých zásadních námitek jakožto „idealista“ ubezpečován, že i tentokrát její adaptace / či spíše adopce? / ve skutečnosti proběhne jako obvykle v podobných „přelomových“ situacích. Totiž bez zjevného zájmu učitelů o takovéto inovace. Ti že si prý budou svůj předmět stejně vyučovat jako doposud, podle svého.

Místo nabízené útěchy v mém „zhrzeném idealismu“ jsem měl tak jako v minulosti již tolikrát pocit nedůstojné sebezáchovné pseudoadaptability oboru, který, jak se zdá, snese všechno.

Poněkud nezřetelná hranice mezi sebezáchovným pragmatismem, tak typickým pro české prostředí, a cynismem těch, kdo chtějí být „up to date“ za každou cenu i tentokrát, tedy tato hranice ukazuje jen spolehlivou cestu do pekel. Totiž opět do jakési poloilegality pokořujících simulací a pseudopragmatických ústupků kampaním a požadavkům doby.

Již jednou jsem v disentu jako pedagog zabývající se teorií zažil zdánlivě podobnou situaci, jež ovšem trvala celá desetiletí. Tehdy jsem však cítil alespoň mlčenlivou podporu většiny těch, kdo se snažili s vědomím morální převahy a za potenciální podpory výtvarné kultury avantgardního modernismu i v nejtěžších dobách alespoň relativně uchovat tvář našeho předmětu.

Dnes už však takový bilaterální stav dávno neplatí. Vystřídala jej homogenní, globální protipřírodní technokultura se skrytou strukturou a progresí zhoubné metastáze. Její povrchový vzhled je tentokrát určen ideologií mezinárodního jazyka tzv. vizuálních znaků technosféry. Ten v současné době již téměř dokonale překrývá dříve tak vitální biofilní vrstvu vnitřní genetické informace s puncem ontické kreativity. Tu představovala původní idea tvořivé výtvarné kultury s nezprostředkovaným autentickým estetickým vnímáním a senzibilitou v rámci tvořivé výchovy a výuky.

Ona ontická biofilní kreativita organického otevřeného systému přírody a kultury reprezentuje paměť obou těchto osudově spjatých sfér. Naopak informace přicházející z vnějšku jako ozvěna extenzivního „diskurzu“ ve formě vyprázdněných znaků poukazujících k okolním, výhradně gnozeologicky pojatým objektům a komoditám konzumní materialistické pospolitosti, znamená ztrátu přirozené přírodní i kulturní paměti a tedy i identity přítomné civilizace včetně celé oblasti výchovy – i estetické výchovy. Tato tendence ohrožuje samozřejmě i identitu osobnosti samotného dítěte.

Osvojování systému apriorně konceptualizovaných znaků převážně vizuální kultury mimo niternou oblast ontotvorné obecné kreativity organického světa lidské kultury může vést k prohloubení dualismu těla a ducha až k totálnímu zmechanizování jejich funkcí – a tím k frustrovanému ústupu z přirozené životodárné reality. V dalších důsledcích pak k pozvolné její proměně v realitu umělou, virtuální, převážně mediálně zprostředkovanou a ve své podstatě odcizenou přirozeným tělesně duchovním zdrojům a potřebám lidské bytosti.

Jde tu o proměnu onticky archetypálně zakotveného symbolu, nositele biofilní kultury žijící v ekologické rovnováze, v jednostranně a jednosměrně, gnozeologicky chápaný znak; ve vizuální, sémanticky dekomponovaný vyprázdněný znak. To vše spěje zákonitě a nevratně ke ztrátě smyslu a významu jakožto ontické, strukturálně nepostradatelné genetické informace. Vede to ke ztrátě přirozené přírodní i kulturní paměti, tedy k latentní sebevraždě jedné lidské kultury a výchovy. Odvážuji se tvrdit, že jsme se ocitli v situaci nejen mezní, ale i extrémní. Potvrdí nám to však teprve pohled do podhoubí příliš

obecných, povšechných a matoucích tezí Rámcového vzdělávacího programu pro výtvarnou výchovu, jaký předložil VÚP v Praze.

Extremismus tolik příznačný pro naši zdánlivě tak hedonicky nezávažnou a pohodlně utilitární dobu a její ideologii konzumu a růstu, se mnohdy projevuje i v pedagogice, postrádá-li solidní filosofický a teoretický základ a etos a spokojí-li se s pouhým úzce pragmatickým konjunkturálním hlediskem. Extremismus ve spojení s konjunkturalismem se tedy promítl i do ideologie Rámcového vzdělávacího programu výtvarné výchovy.

Zmíněný „pluralistický referenční model“ tržně se chovající výtvarné výchovy poskytuje, jak se tvrdí, bohatý výběr v pluralitě nabídek a orientací. Ve skutečnosti se však, jak jsme viděli, sám chová intolerantně, a tedy antipluralisticky a svou jednostrannou orientací na kognitivní vizualizaci i nekomplexně. Zapomíná též na jednu – z jeho pohledu zřejmě minoritní – „poptávku“. Neuvědomuje si, že v přirozené „objednávce“ kulturně orientované společnosti dříve dominovaly duchovní potřeby dítěte jako kategorický morální imperativ humanisticky pojaté výchovy. Ten byl deklarován již na sklonku devatenáctého století avantgardními pedagogy jako epochálně nový výchovný program nadcházejícího dvacátého století, jež mělo být konečně již „stoletím dítěte“ jakožto tvořivé duchovní bytosti. Tento program však byl, jak víme, zrazen antihumánními excesy minulého století. Jak se stavíme k fenoménu dětství my, pedagogové jednadvacátého století, naznačují tristně právě tyto úvahy kolem Rámcového vzdělávacího programu pro výtvarnou výchovu.

V návrhu alternativních osnov nabízejícím variantu našeho předmětu ve formě osvojování „vizuálních obrazných znaků“, který se promítl i do návrhu Rámcových osnov vzdělání, neexistuje ani stručný nástin nebo výměr pojetí dětského subjektu, vývoje jeho vnímání či formování osobnosti dítěte v prostředí současné kultury a společnosti. Dítě je zde chápáno jako svého druhu „konstrukt“ s předpokladem pasivní adaptability na dané prostředí. Je tu pojato jako mechanistický model přestavby myšlení podle utilitaristických šablon tzv. „uzlových kódů“ a „superkódů“ metajazyka prostředí, které funguje jako „text“ nestrukturovaného pseudodiskurzu, jenž ve skutečnosti likviduje estetickou výchovu v plném smyslu.

Jazykové modalitty skutečného, smysluplného diskurzu mají však ontologický charakter heuristického prostředku i prostor pro diskurz – debatu, v níž se, jak říká Jean-Francois Lyotard „zakouší, měří a stvrzuje stav ducha otevřeného pro událost“. Ten se však dnes mění, jak autor dodává, v efemérní tržní vztahy, v nichž fenomén integrovaného duchovního života subjektu zaniká v entropii tohoto uzavřeného systému.

Zaniká tím i sémiotika symbolu jako ontotvorného fenoménu, který se mění ve vyprázdněný znak s vnějšně kodifikovanými obsahy, jež v „sémiotických sítích“ pseudodiskurzu pouze označují vizuálně nazírané, „odrážené“ vnější objekty. Tělesnost a apriorní konceptualizace „diskurzu“ vytvářejí umělý metajazyk rozpolcené vykonstruované osoby /nikoli osobnosti! / Tato dekonstrukce lidské identity vytváří podmínky pro rekonceptualizaci subjektu dítěte v procesu „výchovy“, která je spíše jen výcvikem ve smyslu onoho umělého konstruktů.

Pro zodpovědného pedagoga i v situaci obecné relativizace a devastace hodnot, v níž dnes žijeme, však alespoň dítě zůstává / nebo by mělo zůstat! / trvalou hodnotou, věčným „velkým tématem“ jeho poslání. Má-li pedagog skutečně mravní svědomí, měl by si toto vše alespoň uvědomit a nepodléhat iluzím a sugescím relativizujících mediálních ideologií. Neměl by resignovat ani pod těžce doléhajícími tlaky vymknuté doby stereotypů, neurotických fluktuací a oportunního, zvláště v pedagogice krajně nezodpovědného nihilismu a defetismu.

Zodpovědný učitel by měl své poslání nahlížet nejen z hlediska okamžitých potřeb počítačových programů / jejichž existenci a skutečně důležitou úlohu je třeba brát samozřejmě v úvahu i ve výtvarné výchově /, nýbrž i z pozice ekologie a evoluční ontologie, jež ukazují náš svět v konkrétní, konstruktivní perspektivě dalšího vývoje lidstva na této planetě. Způsob, jak budeme v současnosti vychovávat děti, může tuto perspektivu pozitivně i negativně ovlivnit. V tom spočívá zodpovědnost a poslání bdělého pedagoga naší doby.

Chtěl jsem tu upozornit na nebezpečí, které přináší současný entropický vývoj směrem k tržnímu chaosu / tzv. volného trhu /, který doufejme jen dočasně likviduje strukturované hodnoty duchovního řádu kultury vyvíjející se v čase, protože jsou součástí nevratných procesů evoluce.

Čelný badatel v oblasti tzv. nevratných dějů ve fyzikálních vědách, jež mají analogie i v kultuře, spoluautor knihy Řád z chaosu Ilya Prigogine spolu s Isabelle Stengersovou uzavírají své specifické úvahy obecným zjištěním, týkajícím se kategorie času a vývoje, jež resonují se závěry ekofilosofie: „Čas je výtvar... / který / s sebou nese nevratnost fluktuací ve složitých systémech rozmanitých kultur ... Ty jsou na fluktuace vysoce citlivé... I malé fluktuace mohou růst a změnit celou strukturu. V důsledku toho není jednotlivá činnost odsouzena k bezvýznamnosti... Žijeme v nebezpečném a nejistém světě, který nevzbuzuje žádnou slepou důvěru, ale snad jen stejný pocit oprávněné naděje“.

Zdá se, že i fluktuující hodnoty estetické výchovy v situaci zdánlivě bezvýchodného chaosu současné kultury by mohly působit jako latentně strukturující dílčí činitelé obecného procesu obnovy hodnot. Podmínkou takového pozitivního obratu je však ona zmíněná uvědomělá etická připravenost učitele.

Podle ekologické charakteristiky má tržní model dnešní kultury „útočnou adaptivní strategii“ a její oběti se stává i estetická výchova, která se zde jeví téměř jako nadbytečná. To potvrzuje onticky deformující úlohu sebezničujícího neoliberalistického antropocentrismu, jenž vidí pokrok a úspěch jen v křivce růstu za cenu obecné devastace.

Úloha trhu bývala kdysi zřetelně vymezena a poslání státu určovalo význam jeho kulturních neziskových institucí, zahrnujících i komplexně pojatou výchovu a vzdělání včetně estetické kultury. Někdejší smysluplná jednota kultury se narušila a její tradici ověřené kooperující specifické oblasti a obory se nyní uměle izolují a účelově přizpůsobují současným entropizujícím tendencím globální komerce a technokultury ovládané médii.

Takto jsou v podstatě orientovány nadcházející i plánované „reformní“ změny ve struktuře společenského systému, které postupně zbavují stát jeho původního poslání – péče o veřejný nezávislý sektor služeb, sociálního zabezpečení, výchovy a vzdělání,

tedy o duchovní prostor společnosti, na nějž již nezbyvají finanční prostředky. Tyto kulturní složky státu tak postupně atrofují v pouhé nástroje mocenských sfér technokratické konzumní společnosti.

Zde je třeba vidět i důvody mizení estetické výchovy v pojetí Rámcového vzdělávacího programu. Jen návrat etiky do kultury a výchovy může obnovit vytrácející se ekologickou rovnováhu mezi přirozenou tvořivou evolucí a její duchovní resonancí v lidské kultuře a výchově. A jen tato nová rovnováha může obnovit vytrácející se genetickou paměť kultury, odpovědnou i za původní program „století dítěte“.

Literatura:

Lyotard J. F.: Putování a jiné eseje, 2001, s. 98

Prigogine I., Stengersová I.: Řád z chaosu, 2001, s. 286

Šmajs J.: Drama evoluce, 2002

Halimi S.: Velký skok zpět, Literární noviny 28. 6. 2004

Assmann J.: Kultura a paměť, 2001

Lipowetzky G.: Éra prázdnoty, 2001

Sheldrake R.: Teorie morfické rezonance. Nová věda o životě, 2002

David J.: Diskurs a škola ve věku prázdnoty, Ergo 1/02 Pedagogická fakulta Univerzity

J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Časopis č. 1 ročník 4, 2002

Svět teenagera a současná výtvarná výchova

Hana Babyrádová

0. Umění, společnost a výtvarná výchova

1. Pohled na svět teenagera zvenčí
2. Autentická představa teenagera o vlastním světě
3. Role vizuální kultury v životě teenagera
4. Elektronická média, vizualita a performativita
5. Komplementarita vizuálního a performativního

0. *I umělec se dnes podílí na bourání hranic tím, že zpochybňuje zaručený pojem umění a „umění“ vyjímá jako obraz z rámu, který jej izoloval od jeho okolí. Jestliže dříve umělci studovali v Louvru mistrovská díla umění, která je jako umělce zavazovala, pak chodí dnes do národopisného muzea, aby v dávných kulturách poznali historičnost člověka. Antropologické zájmy zatlačují zájmy ryze umělecké. Protiklad umění a života, z něž umění získávalo své nejlepší síly, se rozpadá tam, kde výtvarné umění dnes ztrácí své zajištěné hranice vůči jiným médiím a systémům symbolického dorozumění. Tento vývoj nabízí šance, ale i problémy pro budoucnost oboru, jenž se vymezením svého předmětu (umění) ospravedlnil vůči ostatním oborům vědění i vůči interpretaci (Belting, 2000, s. 131).*

Dnešní doba je charakteristická rozšířením hranic možností. S tímto faktem nelze nic jiného než souhlasit, není ale nutné se s ním ztotožnit. Pochybnost o smyslu využívání všeho možného (uchopení a zužitkování každé příležitosti) vyjádřil George Bataille v následující výzvě: *Nech možné těm, kdo si v něm libují (George Bataille, 2003, s.233).*

Co je smyslem teorie a praxe výtvarné výchovy?

Tímto smyslem je vytvářet obsah předmětu výtvarná výchova a aplikovat tento obsah do výchovy přiměřenými metodami vedení výtvarného projevu. Teoretici zkoumají vnitřní profil aktuální podoby disciplíny výtvarná pedagogika, zabývají se ale také meziborovými vztahy předmětu a v současné době tématem neaktuálnějším – definicí cílů a obsahu předmětu v kontextu Rámcového vzdělávacího programu. Zdá se však, že jen nepatrná pozornost je věnována samotnému subjektu výtvarného vyjadřování – dítěti nebo studentovi.

Učinme tedy středem své pozornosti právě autory výtvarného projevu realizovaného ve škole i „za školou“ – žáky a studenty. Konkrétně se zaměříme na věkovou skupinu řekněme čtrnáctiletých až osmnáctiletých, kteří bývají označováni jako teenageři. Zde je třeba ovšem ještě alespoň krátce zmínit skupinu dětí ve věku od desíti do třinácti let, pro něž je užíván v anglicky mluvících zemích název tweens. Tato skupina biologicky mladších dětí se stává vlivem zrychleného vývoje společnosti a zejména informačních technologií stále více dospělejší, takže mentální zralost charakterizovaná jako teenagerovská spadá

stále věkově níže. Jinými slovy řečeno, dnešní už dvanáctileté dítě se může v některých svých projevech chovat jako by bylo o dva tři roky starší.

1. Pohled na svět teenagera zvenčí.

Teenageři jsou početnou skupinou řadící se ke školní mládeži – jsou tedy těmi, kdo navštěvují školu, ale zároveň se vzdělávají i mimo instituce. Zdrojem jejich bezděčného vzdělávání je vše, co je obklopuje a co jim současná společnost nabízí. Škola a výtvarné vzdělání, které je zařazováno do jejich vzdělávacích programů, představuje, co se týká inspirace kulturou u zmíněné sociální skupiny, jen nepatrný zlomek inspirace. Je prokazatelnou skutečností, že podněty zvenčí (přicházející mimo školu), – audiovizuální znaky, pohybová kultura i psané projevy – jsou velmi rozmanité a mají na utváření kulturního povědomí mladých lidí pozitivní i negativní vliv. Právě tento silný mimoškolní příliv rozličných inspirací co se týká estetických i mimoestetických objektů zasahuje dnes stále více i do oblasti umělecké výchovy. Tím se tento druh výchovy liší od jiných školních předmětů, zejména od předmětů ryze exaktních – například matematiky, fyziky, protože v těchto disciplínách je za předávání reziduí vědeckých základů zodpovědná především škola a může mít v těchto určitý přehled i o tom, s čím jsou žáci, co se týká zmíněných disciplín, obeznávaní i mimo rádius její působnosti. I když i v exaktních předmětech se rozšiřují například prostřednictvím internetu nabídky zdrojů poznatků a metod poznání. Zkrátka veškeré vzdělávání v oblasti kultury a také její specifická část, kterou je umění, se stále více otevírá širší škále tzv. bezděčných podnětů vysílaných prostředím, ve kterém se děti a studenti pohybují. Dnešní teenager tedy do jisté míry sám rozhoduje o tom, čeho si vlastně vůbec všimne, čím se bude zabývat, jakými vzory se bude inspirovat. Při utváření, klasicky řečeného estetického soudu je posílena autonomie a kompetence. Otázkou pak zůstává zda tedy děti či studenti, obklopeni nespočetnými vlivy, vůbec uvažují o tom, že by mohla existovat nějaká pyramida hodnot a co by bylo na jejím vrcholu: snad ideální tvar posvěcený přírodou nebo naopak hvězda vybraná nějakou porotou? Existuje dokonalý tvar postrádající jakékoliv chyby? Co je krásné? Co je zábavné? Jaký vztah má krása k zábavě? To jsou otázky, které si klademe především my učitelé a nikoliv naši svěřenci. Přesto je ovšem jaksi skrytě řeší. Ve slovníku teenagera najdeme podivuhodné výrazy, kterým hodnotí extatické události a objekty. Například zalíbí-li se mu něco zcela bez výhrad označí to jako „boží“, frikulín (free cool in), to je sada (dobrá párty) a někdy také tvrdí jak nedávno uveřejnil jeden komerční časopis pro dospívající mládež: je „in“ být „out“ (je právě v módě být pozadu).

K tomu, aby mohla umělecká výchova fungovat, je zapotřebí se všem těmto podnětům nikoliv podřizovat a sloužit jim (v tomto smyslu není výtvarná výchova servisem pro funkční zdokonalení běhu vizuální komunikace), ale je třeba počítat s nimi a reagovat na ně. Jsme si patrně všichni vědomi toho, že co se týká estetiky současného sociálního prostoru, dominuje zde vizuální znak (J. Vančát). Sledovat dynamiku pohybu proměn tohoto znaku a zdokonalovat způsobilost si s tímto znakem hrát ovšem nestačí.

Postmoderní hra se znakem je mnohdy krátkodechá, tak jak to vyjádřila řada filozofů podobně jako David Lyon:

Hravý postmoderní přístup skýtá obrázek, který je velkou měrou spotřební. Populární představa o postmoderně je taková, že lidé jako motýlci poletují z obchodu do obchodu, přelétají ze symbolu na symbol, a přitom se neustále přetvářejí, zkoušejí si jednu módu a životní styl a hned zase další. Výsledkem je jakási „nápodoba osobnosti“ a já – stejně jako sám život – se stává pomíjivé, krátkodobé, proměnlivé a očividně nevýznamné (Lyon, 2002, s.136).

Před nedávnem uveřejnil časopis 100+1 studii na téma vlivu fyziologického vývoje mozku na chování teenagerů. Uvádí v ní výsledky systematického výzkumu prováděného v Národním institutu zdraví v klinickém centru v Bethesda v americkém státě Maryland. Výbušné chování, vyhrocené emoce a výstřelky – tedy vše co provází teenagerovský věk mezi 13 a 19 lety nelze připisovat pouze hormonálním změnám. Excesy souvisí s vývojem mozku, který je v textu charakterizován následovně: *V době dospívání má tedy mozek teenagera méně spoji, ale přenos informací je rychlejší. Jak říká nositel Nobelovy ceny Gerald Edelman, přežívají jen ty nejpevnější a nejpoužívanější spoje. Výzkumy ukazují, že cvičí-li dítě v dětství celé hodiny na klavír, zachovají se mu v dospívání velmi silné nervové spoje v té oblasti mozku, která mechanicky ovládá prsty. Vývoj mozku probíhá ve fázích. Některé jeho části dospívají rychleji. Nejrychleji zadní části mozku, která zprostředkovává bezprostřední kontakt s okolím a kontroluje smyslové funkce – zrak, sluch, hmat a prostorovou orientaci. Jako další v pořadí dospívají ty části mozku, které tyto funkce koordinují – například ta část, která člověku umožní vypínačem rozsvítit světlo, i když ve tmě nevidí, kde přesně je. Jako úplně poslední dospívá a formuje se přední část kůry mozkové, která ovládá takzvané exekutivní funkce – plánování, určování priorit, organizování myšlenek, potlačování impulsů a zvažování důsledků akcí a činů. Jinými slovy jako poslední dospívá ta část mozku, která má funkci rozhodovací, a to obvykle až ve dvaceti, mnohdy až v pětadvaceti letech.*

(Proč jsou teenageři takoví. In: 100+1, 18/2004. s. 12)

Jednostranné posilování spoji – akce, reakce při počítačových hrách. Přírozené tělesné akce a reakce jsou zde přenášeny do dynamických mnohdy velmi rafinovaných audiovizuálně prezentovaných znaků. Navíc zde hrají důležitou roli emoce – hrdinové jsou glorifikováni, jsou dokonalí, kladné emoce jsou zde spojovány s nedostižnými ideály.

2. Autentická představa teenagera o vlastním světě a o svém místě ve světě vnějším.

V návaznosti na citaci Lyonova textu se nyní zastavme u jeho poznámky k podobě „já“ patřícího současnému dítěti a mladému člověku. Jeho já se teprve utváří, a to, co zajímá výchovu je možnost vstupu do tvorby tohoto utváření. Konkrétně ve výtvarné výchově, kde je tvorba objektu či akce autentickou výpovědí já jako subjektu autora (pouze v uměleckých disciplínách lze hovořit o autorství), jde o hledání vnitřního motivu (Linaj 1999, Slavík 1998), které je protipólem hravého snažení o nápodobu. Oproti hravosti, kterou

tolik zdůrazňuje postmoderna, se takové hledání dá s trochou nadsázky označit jako zápas o sebevyjádření, jež vzniká teprve postupně mnohdy v pochybnostech a ve střetávání se s četnými problémy. Otázce jak pojmenovat v teorii výtvarné výchovy výše zmíněné skutečnosti se věnoval v posledních letech Jan Slavík, který dal základ nové terminologii – charakterizující svět žáka, vztah žáka a učitele, povahu výsledku výtvarného vyjadřování (koncept, selfkoncept, reflexivní dialog).

3. Role vizuální komunikace v životě teenagera.

Jak už jsem uvedla nelze pominout fakt, že pohyb vizuálně vnímaných obrazů sehrává v životě dětí a mládeže stále větší roli. To, co je vnímáno zrakem, však může vyvolávat i nevizuální reakce – například dlouhé hraní počítačové hry vyvolává gestické pohyby, zvukové – hlasové reakce nebo dokonce haptické počítky.

Člověk ale už od nejútlejšího dětství je bytostí, která vnímá svět všemi smysly. Je také bytostí obdařenou duchem – to znamená, že na rozdíl od zvířat se nechová zcela pragmaticky, ale je schopen akceptovat existenci vyššího principu bytí zosobňovaného rozličně v různých dobách. Protože často nedokázal tuto existenci vyššího principu – ať už ho nazýval ideou či řádem, nebo bohem slovy popsat, často jej zašifroval do uměleckých symbolů. V české výtvarné výchově je tato hypotéza zdůrazňována ve spisech Jiřího Davida – zejména v jeho úvahách vztahujících se ke smyslové a duchovní výchově. David vychází z hypotézy, že poselstvím výtvarné výchovy je vytvářet příležitosti k revitalizaci synkretismu smyslů v opozici k jednostrannému příklonu k sice důmyslné ale mnohdy prázdné hře s vizuálními znaky.

4. Elektronická média, vizualita versus performativita.

Která elektronická média podporující extenzi vizuality dnes mají teenageři k dispozici? Jakým způsobem ovládají jejich funkce?

Teenageři ale i jejich mladší předchůdci tweens mají dnes k dispozici řadu běžně dostupných elektronických médií. Užívají digitální fotoaparáty, kamery, kapesní MP3 přehrávače, discmany, walkmany, MD přehrávače (mini disc), mobilní telefony vybavené často již barevnými displeji s možnostmi fotografování a pořizování krátkých videozáznamů, počítače se špičkovou výbavou jako jsou rychlé procesory, objemné harddisky, na něž je možno ukládat nepřehledné množství dat všeho druhu. K obsluze takového počítače je nutné si vypěstovat jistý smysl pro systémové myšlení, logickou paměť. Na takových počítačích je možno spustit nejsoučasnější počítačové hry, jejichž grafika je vypracovaná do takové podoby, která je zaměnitelná s realitou. I když hry rozvíjí takové vlastnosti jako postřeh, paměť, operační a strategické myšlení, jazykové znalosti, tak v některých z nich se objevuje drsná brutalita, jsou zaměřeny pouze na zabíjení lidí a na vytváření bezcitných lstí, s pomocí nichž lze získat jisté výhody. Je podivuhodné, že právě ty nejbrutálnější z nich jsou velmi oblíbené (Counter Strike – Protistřela).

5. Výtvarná výchova by měla dle mého názoru fungovat především jako prostředek znovuoživení komplementarity vizuálního a performativního. Její obsah by

měl být koncipován tak, aby ve vlastním průběhu iniciace a realizace výtvarného projevu, která je konkrétní náplní výuky ve výtvarného výchově, byly přirozenými metodami vytvářeny příležitosti k učení se zacházet s výtvarnou formou ale především příležitosti k sebevýrazu a k symbolizaci duchovního obsahu. Budeme-li se tedy zabývat pouze rozšiřováním možností formálního a funkčního zacházení s vizuálními znaky, dostaneme se brzy do slepé uličky planého estetismu. Žijeme ovšem v době, ve které varovné signály často zanikají v hluku všech chutí rozmanitého světa. Pro ty, kdo by je chtěli přesto slyšet bych zopakovala již citovanou výzvu: Ponechme možné těm, kdo si v něm libují.

1/ tweens – ve věku 7-14 let

V České republice jich žije přes 880 tisíc, chodí na základní školu a jejím mezi sedmi a čtrnácti lety. Zahraniční sociologové jim říkají tweens. Dospívají rychleji, jsou mnohem informovanější. Mají více osobní moci, více peněz i vlivu než kterákoliv generace před nimi, píše o globálních dětech Martin Lindstrom v publikaci BrandChild, založené na celosvětovém výzkumu dětí agentury Millward Brown. Letos v červnu zpracovala Millward Brown i průzkum o českých dětech s názvem Czech Kids 2004.

Tato genrace je též nazývána generací KGOY (Kis Grow Old Younger – Děti dospívají v mladším věku). Zatímco dříve si například se stálíci mezi holčičími hračkami, panenkou Barbie, hrála i dvanáctiletá děvčata, dnes přestává dlouhonohá blondýna zajímat už osmileté slečny (tato informace je převzata z Lidových novin, 3.9.2004).

Literatura:

- Belting, H.: Konec dějin umění. Mladá fronta. Praha 2000.
Bataille, G.: Vnitřní zkušenost – metoda meditace. Dauphin. Praha 2003.
Lyon, D.: Ježíš v Disneylandu. Mladá fronta. 2002.
Blackmoreová, S.: Teorie memů. Portál. Praha 1999
Neubauer, Z.: Biomoc. Malvern. Praha 2002
Obleser, H.: Parzifal a hledání grálu. Eugenika. Bratislava 2002
Bauman, Z.: Úvahy o postmoderní době. Slon. Praha 1993
Palouš, R.: Totalismus a holismus. Karolinum. Praha 1996
Lyotard, J.-F.: O postmodernismu. Filozofický ústav AV ČR. Praha 1993
Švarcová, Z.: Vesmír v nás. Academia. Praha 1999
Vágner, I.: Svět postmoderních her. H&H. Praha 1995
Belting, H. – Hausteine, L.: Das Erbe der Bilder. C.H.Beck. München 1998
Lyon, D.: Ježíš v Disneylandu. Mladá fronta. Praha 2000
Benjamin, W.: Agesilaus Santander. Herman & synové. Praha 1998
Von Gottfried Küenzlen: Der Neue Mensch. Suhrkamp taschenbuch. München 1994

Příspěvek do diskuse o smyslu a obsahu výtvarné výchovy (pokus o formulaci zásadních otázek).

Michaela Terčová

Nová koncepce výtvarné výchovy, tak, jak je právě vytvářena, mě nutí položit si k opětné úvaze některé, myslím, že zásadní otázky. Volím dvě otázky, a neočekávám, ani nechci hledat nějaké správné a vůbec už ne pragmatické odpovědi. Budu pouze nahlas uvažovat.

První otázka, kterou si pokládám zní: *„Jaký má výtvarná výchova úkol v procesu výchovy na základní, střední škole atd.? Jaký má smysl? Proč jsme přesvědčeni o jejím primárně výchovném, formativním působení na člověka?“*

Druhá otázka zní: *„Jak vychovávat prostřednictvím této činnosti, ptám se tedy na metody, a tak se pokusím nastínit základní princip práce, tedy takový základní myšlenkový klíč, který mi otevírá cestu k různým metodám a formám výtvarné práce s mladými lidmi.“*

Výtvarné umění, výtvarná výchova má v oblasti poznávání, vzdělávání, vychovávání zcela jedinečné postavení. To napovídá i etymologický výklad slova výTVARné, výTVARná. Tato slova mají ve svém základu slovo TVAR. Tvar, forma, věc. Je to materie, materiální substance, země, tedy hmota. Činnost s ní spojena je vyTVÁŘení, TVARování, výTVARná činnost. Tvarů hmoty se člověk dotýká svou fyzickou tělesností, svými vyvinutými smysly, duševně i duchovně. Smysl tohoto počínání vychází možná ze snahy, z pudu pro poznání této TVARové, formové, hmotné skutečnosti a sebeuplatnění v tomto procesu. Totéž asi platí jak pro vědce, tak pro umělce. Způsob přírodně vědeckého bádání je však poněkud jiný. Vědci staví týmově pyramidy poznání, avšak umělec může pracovat sám. Vycházet pouze ze svých vlastních, autenticky uchopených poznatků, schopností a zkušeností. Výtvarný umělec může nezávisle, svobodně a sám komunikovat s hmotným TVAREm, hledat a odkrývat tajemství jeho podstaty trvání i neustálého vzníkání a zanikání. A tuto vlastně taky téměř badatelskou činnost, dělá každý stále znovu od samého počátku. Na této cestě je sám se sebou bez složitých strojů a přístrojů, počítačů a předem objevených teorií a složitých výpočtů. Sám se pokouší tvořit.

Slova TVORba, tvořivost, tvoření mají ve svém základu slovo TVOR, tedy TVORa. Toto konstatování nás může přivést k myšlence o původu všeho TVOŘení, k počátku všech TVARů a věcí zemských, hmotných a k počátkům stálého vzníkání a zanikání života na naší planetě. A to třeba i v době, kdy bylo slovo vyslovováno, aby TVOŘilo. Vždyť na počátku bylo slovo... a to bylo tvůrčí. Bylo to slovo ŽIVOT. Slovo tuto schopnost ztratilo, člověk TVOŘit nedokáže. O to, o co se pokouší, je pouze TVARba, spíše bychom mohli říct, tvařivost, přetváření, tvaření. Pracuje s již vyTVOŘenou hmotou, formou TVAREm.

Předměty výTVARné činnosti jsou tedy všechny tvary, věci první a druhé přírody, živé i neživé, možná vyTVOŘené TVORY inteligencemi vyššími a doTVÁŘeny lidmi.

K tomu, aby mohl člověk TVAŘit, může se patřičně uschopňovat, může být TVARbou uschopňován, vychováván. Ale sama aktivita TVAŘení, sám proces TVAŘení, je-li správně pochopen a veden, má již v sobě TVOŘivou sílu. Může rozvíjet lidské schopnosti a dovednosti. Výtvarná činnost může být výchovná. Výtvarná činnost může vychovávat. Tento proces je ve své podstatě velmi svobodný a subjektivní, avšak ne vždy lze do jeho podstaty nahlédnout bez hlubších znalostí lidské existence. Protože tyto naše vědomosti jsou hodně omezené, vycházíme především ze zkušeností. V procesu umělecké TVARby se neeliminují. Vědomé schopnosti jako emoce, cit, pud, vůle, jak to např. současná věda vyžaduje. Myšlení tvoří jen menší část schopností. Další potenciální oblast, nazývaná též emoční inteligence, spíše dřímá. Proces TVARby může lidské schopnosti integrovat a rozvíjet celistvě. A to nejen vizualizací, ale prostřednictvím všech kontaktních možností s hmotnou realitou.

Druhou otázku se opět pokusím otevřít úvahou. Předpokládám, že dnes výtvarné umění opouští tradici zobrazování. Proto se neptám *co* ale *jak* tvořit. Jak to dělat. Hledám metodu vyTVAŘení. Budu vycházet ze svých osobních výtvarných zkušeností a dlouholetých zkušeností z práce se studenty, budoucími učiteli výtvarné výchovy.

Cestu TVAŘivosti, kterou chci jen velmi zevrubně přiblížit a nechci ji nikomu vnucovat, jsem si rozdělila na dvě etapy. První může předcházet druhou, nebo mohou jít obě rovnoběžně a navzájem se korigovat, tolerovat, doplňovat, ale naopak to asi nejde.

První etapu bych mohla nazvat cestou poznání. Poznání TVARu, věci, hmoty, kterou zvolím předmětem své výtvarné činnosti. Může to být jakákoliv věc. Živá, neživá, list ze stromu, kus dřeva, látky, pero, tužka, barva, papír, strom či krajina, ve které sedím. Všechny tyto věci se mi nabízí k poznávání a přeTVAŘení. Mohu je svou smyslovou tělesností samostatně ohmatávat, ochutnávat. Podrobovat zkoumání povrch, tvary, strukturu, barevnost atd.... Taký je mohu mechanicky destruovat, rozkládat, abych poznala jejich složení. Jistě se zde uplatní i předešlé životní zkušenosti a vědomosti učitele i žáka. Ale potom mohu ohmatávat věci i svými schopnostmi duševními. Nabízí se vstoupit do představových dějů těchto věcí. Do těch dějů, o kterých třeba něco víme, tušíme, o kterých lze přemýšlet a prožívat je. U věcí druhé přírody, věcí neživých, věcí již přeTVAŘených člověkem je to poměrně jednoduché. A přece si už tento představující přeTVAŘÍ vhodně tělesné i duševní schopnosti k tomu, aby mohl třeba pokračovat. Zpětně analyzovat věc a pokračovat tam, kde jiný člověk začal. Tedy otevírat představové děje živé přírody, která byla vyTVOŘena. Tato první etapa by nebyla úspěšná, kdyby nebyla zvolená věc přijata a posuzována se sympatií, s láskou k ní. Tedy bez předsudků, bez toho, aby s ní posuzovatel chtěl manipulovat, přeTVAŘet ji, diktovat, eventuálně zkoušet na ni nějaké přejaté metody, techniky ap. První etapa cesty TVAŘení je cestou téměř vědecko-analytické pokory. Může přinášet velkou radost a údiv. Zcela jistým úspěchem této cesty je však množství nashromážděných poznatků.

Druhá etapa cesty výtvarné práce s TVAREm, kterou popisují, je hodně závislá na první. Velmi často se však stává, že netrpělivý student již v průběhu první etapy práce zatouží hmotné věci, se kterou pracuje, vnutit svou nebo přejatou myšlenku. Stane-li se

to dřív, než věci skutečně pozná a pochopí její vůli, její řeč (řeč hmoty), nemusí se mu podařit vstoupit s ní do dialogu, nemusí se mu podařit citlivě a úspěšně propojit poznané se svými myšlenkami, nápady, se svou vůlí. To se někdy stává při rutinním, či mechanickém přejímání znaků obrazu nebo mechanickém přejímání technik, kopírování, asociační interpretaci ap. Bohužel tyto způsoby výtvarné činnosti velmi často používá i současná profesionální tvorba.

Jsem pevně přesvědčena o tom, že citlivé a uváženě vedený proces výtvarné výchovy nese v sobě zásadní vzdělávací a výchovné hodnoty. Měl by to ale být proces autentického přímého doteku člověka s časoprostorovou existencí bytí, do níž jsme se zrodili, v níž žijeme a kterou chceme poznávat.

2. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura

Sémantické pojetí umění a jeho vliv na propojení výuky hudební výchovy s výtvarnou výchovou

Václav Drábek

Estetická výchova dosahuje u nás po léta dobrých výsledků na elementární úrovni, selhává však v okamžiku, kdy si mají žáci hlouběji osvojit problematiku jednotlivých uměleckých druhů, jejich specifickou logiku, logiku hudební, výtvarnou či filmovou, odlišnou od logiky těch vztahů, které panují v reálném světě.

Stav, o kterém hovořím, je navíc komplikován rostoucí složitostí a různorodostí umělecké scény, novými projevy krásna vystupujícími často jako negace tradičních norem, změnou paradigmatu. V postmoderní době se objevuje řada nových, často protichůdných jevů, dochází k posunu hodnot, vznikají nové multimediální umělecké projekty. My hudebníci už dávno víme, že hudbu nelze dnes prezentovat pouze jako umění, nýbrž jako estetický korelát zvukové zkušenosti člověka, jako nástroj komunikace, plnící vedle estetické také zábavné, terapeutické a další společenské funkce.

V zájmu zachování plurality a jejích výsledků je proto nutné reflektovat zmíněný stav komplexněji, zaměřit se na tři hlavní aspekty:

- na umělecký proces a jeho vývoj obecně (změna paradigmatu)

- na subjektivní a komunikativní aspekt uměleckých procesů

- na uplatnění sémantických přístupů, tj. chápání umění jako svébytného znakového systému nesoucího různé významy.

Zvláštní pozornost by při tom měla být věnována právě procesu vzniku nových paradigmat, resp. proměn znakových systémů tak, aby žáci uměli uvádět tyto změny do vztahu k pluralitě uměleckých vyjádření, k mnohostrannosti životních situací, v nichž je umění zakotveno a aby se tak umění mohlo stát součástí smysluplného utváření jejich vlastního života. Proto také tvoří tyto tři aspekty páteř nové školské reformy v oblasti Umění a kultura.

Nejsystematičtěji se touto problematikou zabývá koncept Integrativní hudební pedagogiky a polyestetické výchovy salzburžského skladatele, muzikologa a pedagoga Wolfganga Roschera (*Integrative Musikpädagogik*, Wilhelmshaven 1983). Cílem IHP a polyestetické výchovy je celostní a komplexní přístup jak k učivu, tak k žákovi. Vychází z poznání souvislostí mezi systémy a prvky různých oblastí, učí hudbu chápat na základě receptivních, produkčních i reprodukčních činností, spojuje ji s ostatními druhy umění. V rámci integračních vztahů existuje takto např. i divadelní nebo integrativní výtvarná pedagogika s nadřazeným pojmem polyestetická výchova.

K odstranění neduhů tradiční estetické výchovy přijala polyestetická výchova pět hlavních zásad:

- 1. obrací se proti konzumentské pasivitě a omezení na pouhou recepci či reprodukci, a to prostřednictvím kreativních činností,*
- 2. podporuje zkušenost s různými uměními,*
- 3. prosazuje rovnoprávnost mezi tradicí a současností, obrací se proti převažující klasicko-romantické orientaci a přeceňování významu stylových epoch,*
- 4. obrací se proti eurocentrismu v umění, stejně jako proti povrchnímu exotismu, uznává rovnoprávnost kultur, forem a stylů umění,*
- 5. chce překonat stávající omezení při dělení kultury na privilegovanou a pokleslou.*

Vzhledem k těmto zásadám je realizace koncepce zaměřena na aktivní metody, jež se liší od tradičních jak větším důrazem na žáka, tak otevřeným vyučováním (učitel stanoví cíl, žák objevuje kroky k jeho řešení). Uvolnění výuky ve smyslu diskuse, experimentu, produkce a reprodukce nese v sobě střídání pracovních forem a současně vyšší nároky na tvořivost.

Obsah integrativní hudební pedagogiky tvoří šest didaktických celků zformulovaných v podobě otázek:

- 1. Jak se hudba zhotovuje? (sféra imaginace, improvizace a kompozice, vytváření hudby)*
- 2. Jak se hudba provádí? (sféra prezentace: zvuková realizace, interpretace hudby)*
- 3. Jak se hudba zprostředkovává? (sféra komunikace: hudba jako způsob interakce mezi lidmi)*
- 4. Proč lidé pěstují a poslouchají hudbu? (evaluace: analýza významu a hodnoty hudby)*
- 5. Proč lidé kupují a prodávají hudbu? (kritický výběr, analýza potřeb a konzumu)*
- 6. Jak je poslouchané uspořádáno a jak je toto uspořádání posloucháno? (sféra recepce: analýza materiálu a struktury hudby – jak to působí, jak je to uděláno, co to znamená).*

Sféry 1-3 jsou součástí produkční, sféry 4-6 receptivní didaktiky, které jsou navzájem těsně spojeny. V produkci je kladen důraz na tvorbu, v recepci na výcvik schopnosti vnímat, rozvíjet zážitek a zkušenost.

Zkušenost jako osobní zpracování podnětů na bázi činnosti, např. hry, je základem didaktické interpretace. Ta tvoří v polyestetické výchově klíčový pojem, blízký pojmu učení, jenž zahrnuje jak praktické osvojování umění, tak jeho reflexi. Hlavním úkolem didaktické interpretace je zprostředkovat dialog dítěte s uměním, uvést do souladu nároky díla s životním a uměleckým obzorem žáka. To se děje za pomoci „styčných bodů“ (zkušenost, zážitek, archetyp, hra), které má učitel objevit a nabídnout žákům. Ty pak prostředkují mezi horizonty obou subjektů (dílo-vnímatel), jejichž „splnutí“ je přirozené vždy jen částečné, nikoli jednoznačné.

Polyestetická výchova se snaží zprostředkovat vztah žáků k umění na základě centrálního zážitku, jenž uvádí na společného jmenovatele prožitek recipienta a tvůrce. Jako zvláště výhodné se k tomu jeví existenciální protiklady (radost-smutek, život-smrt, láska-návisť, dobro-zlo), tedy antropologické konstanty nepodléhající časovému ani geografickému omezení. Poučné tu bude zvláště srovnání historicky i žánrově odlišných děl, avšak se stejným námětem nebo podobným problémem technickým či výrazovým (Webber: Jesus Christ Superstar, Bach:Matoušovy pašije, Penderecki: Pašije podle sv.Lukáše aj.). To je ona centrální tematika, onen zmíněný společný jmenovatel spojující různé hudby přes propast času a prostoru. Vedle odkrývání smyslu umění pro osobní problémy bytí vede tato cesta také k otevřenosti a toleranci žáků vůči dosud neznámému, k postupnému odstraňování některých předsudků. Vědomé vřazení vnitřně protikladného jako centrální tematiky do procesu recepce umožňuje analyzovat umění v jeho vícerozměrnosti, otevřít prostor pro nové reflexe a konotace ze strany žáků. Ve snaze o zachycení hudebního výrazu a obsahu je možno spojit hudbu s dramatickým a mimickým projevem, hledat vzor v současném životě i v historii, kdy se hudba spojovala s jinými projevy v nejrůznějších obřadech.

Sémantická analýza hudby se neomezuje u Roschera jen na verbální hodnocení, nýbrž probíhá za součinnosti různých přístupů. Žáci dávají své pocity z hudby najevo kresbou, pohybem, hereckým projevem, osvojují si jak umělecké obsahy, tak umělecké dovednosti. V tom tkíví dialektika vztahu „erfahren (zažít, zakusit, osvojit si i rozumově) und darstellen“ (vyložit, ztvárnit), který prostupuje celou polyestetickou výchovou.

Synkreze hudby s jinými uměními vyrůstá z prastaré tradice. Různé kombinace hudby s poezií, s výtvarným uměním nebo dramatem jsou podnětné i pro pedagogické účely, neboť otvírají nové cesty vzájemného obohacování recepce. Umožňují objasňovat méně známé prostřednictvím známého (koláž v hudbě koláží ve výtvarnictví, hudební kýč kýčem v malířství či v literatuře). Přiblížení jednoho umění druhým vychází vstříc různým receptivním typům, napomáhá širší orientaci žáků ve světě umění vůbec. Také sledování historických, formálních a jiných souvislostí rozšiřuje spektrum poznatků a zážitků z uměleckého díla, pokud nevychází pouze z příbuzností, ale také z rozdílů. Necitlivé spojování může naopak vést k nežádoucím zkratekům, podvazovat fantazii recipienta.

V souvislosti s hudbou, malířstvím a poezií je namístě zdůraznit, že jak zobrazivý, tak i literárně narativní způsob vyjadřování je hudbě cizí, může proto v necitlivém spojení oslabit sílu její výpovědi, působit i proti ní. Těžiště hudebního osvojování skutečnosti nespočívá,

jak známo, v bezprostřední názornosti ani sdělitelnosti na úrovni slov, nýbrž v postižení dynamičnosti procesů, které mají svůj protějšek jak ve vnějším, tak vnitřním (psychickém) světě člověka. Obzvláště dobře vystihuje hudba zvuky a pohyby nejrůznějšího druhu, duševní hnutí a jejich odstíny, vyvolávající obdobné reakce u posluchačů. Díky tomu je hudba schopna se pojit s nejrůznějšími citovými, smyslovými i abstraktními podněty, odkazovat k mimohudebnímu sdělení. Podílí se na něm jednak zpodobení, jednak konvence. Zpodobení může být buď přímé – zvukomalba (ptačí zpěv, bouře) či dušermalba (stylizace hlasových projevů člověka), anebo nepřímé: vysoká poloha tónů sugeruje jas, hluboká šero, pohyb může naznačit rychlost i směr, dynamika přibližování, vzdalování. Hudba je tak schopna vyjádřit trojrozměrný prostor. Podobně melodie, harmonie a formální výstavba skladby navozují buď pocit klidu nebo vzrušení (melodické kroky – skoky, konsonance-disonance, pravidelnost či nepravidelnost formy). Ve velké části hudebního sdělení má určující vliv konvence. Sem patří uplatnění užitých žánrů (tanec, pochod, fanfáry), hudby národní a historické (slohy), symbolika v podobě autorské (motiv Vyšehradu) a konvencionální citace (husitský chorál). Kombinace všech těchto a ještě dalších prostředků umožňuje skladateli i v rámci tzv. absolutní hudby usměrňovat a zpřesňovat posluchačovy mimohudební představy a tím učinit hudební sdělení konkrétnější.

V hudbě je ovšem sémantické pole dost neurčité, neboť ne všechny prvky mají znakový charakter. „Existují části díla, jež samy nejsou nositeli významu a naproti tomu části, které svůj význam vyzařují na ostatní úseky díla“ (Z.Lissa). Kromě toho v hudbě víc než v kterémkoli jiném umění působí situační kontext znaku. Tak určitý akord neoznačuje nic ze skutečnosti a navíc se jeho význam v kontextu ustavičně mění. Sémantický náboj znaku vyplývá v hudbě ze vztahu vlastní prezentace (kdy hudba hovoří sama za sebe) a reprezentace skutečnosti. Reprezentace je dána mimetickou hodnotou znaku v poměru k realitě, prezentace vlastní významností znaku ve smyslu jeho zvukové, smyslové názorné kvality. Obě složky jsou v dění znaku vždy zastoupeny, přirozeně v různém poměru. „V programních dílech jsou ilustrační partie odrazovým můstkem k předmětným asociacím; designují určité mimohudební jevy a ostatní části průběhu skladby jsou jimi jakoby „sémanticky ozářeny“ (Z.Lissa).

Ostatně znak v umění nemá nikdy jen konvenční charakter. Neznamená pouze označované, nýbrž i významový dosah označujícího pojetí. Navíc význam je v umění přítomen vždy specificky; v hudbě hudebně, v poezii poeticky. Proto je třeba hudební skladbu vnímat především jako hudební kvalitu a až pak může mít také širší význam.

Problém integrace v umění nicméně nespočívá v tom, zda vztahy mezi uměními využívat, nýbrž v tom, co a jak využívat. Pro poučení se obrátíme k teorii umění.

To, co je různým uměním společné, je princip tvorby, snaha vyjádřit problémy lidské existence, hledat odpověď na otázku po smyslu života. To, čím se naopak umělecké druhy liší, je dáno povahou materiálu.

Materiál (slovo, tón, linie, barva) tvoří hlavní kritérium třídění, jímž lze vysvětlit jak existenci různých uměleckých druhů, tak i jejich členění do subdruhů a žánrů, příp. do superdruhů, ať už složených či smíšených (scénické umění). S materiálem jsou těsně spjaty výrazové prostředky, jejich působení na různé smyslové orgány i míra napětí mezi

konkrétním znázorněním či abstraktním ztvárněním životní zkušenosti. Toto napětí je u hudby a poezie větší, než např. ve filmu anebo ve figurativním malířství. Z téhož důvodu má každý umělecký druh svůj vlastní systém znaků, vlastní zákonitosti i vlastní logiku.

„Když malířství začne být anekdotické, naturalistické (jak tomu bylo u některých dílech minulého století a jak je tomu bohužel ještě i u některých dnešních malířů), pak se snaží nahrazovat vyprávění, stává se literárním prostředkem a ztrácí své nejlepší vlastnosti abstrakce a symboličnosti“, píše G.Dorfles v *Proměnách umění* (1976). A totéž platí pro poezii, film nebo jiný obor, jestliže se uchylují k prostředkům jiného umění, namísto, aby odkrývaly možnosti vlastního jazyka.

Dorfles přirozeně nepopírá možnost vzájemného ovlivňování či splývání odlišných uměleckých jazyků, upozorňuje však na výjimečnost takových spojení. Právě jimi se podrobně zabývají Ivan Poledňák a Jiří Fukač ve stati *Hudba a výtvarné umění* v systému umění a v procesu umělecké komunikace. Po důkladné analýze dospívají ke třem možným vztahům mezi uměními: 1. *relace*, 2. *interakce*, 3. *průnik*. *Relace* jsou co do vazeb nejvolnější, zahrnujíci jak shody, tak i rozdíly a různé analogie; *interakce* vznikají v procesech vzájemného ovlivňování, např. materiálového či tematického, ale také jako genetické vazby mezi uměními (viz např. vývojovou vázanost hraného filmu na divadlo). *Průnik* představuje nejtěsnější propojení (splnutí) dvou nebo více druhů umění, jejichž syntézou je dosaženo nové kvality (hudební divadlo, melodram, píseň). K průnikům dochází pouze tehdy, mají-li oba znakové systémy či jejich fungování něco společného, ale i pak zůstává jedno z umění v dominantní pozici. Některá umění vstupují do těchto svazků pouze svými složkami či žánrovými podoblastmi, což umožňuje např. spojovat hudební a výtvarné prvky ve scénických uměních. Fukač s Poledňákem dovozují, že v případě vztahu výtvarného umění a hudby může docházet nejvýše k interakcím, neboť přímým průnikům zde brání odlišnost strukturování hudby v čase a výtvarných umění v prostoru. K dalším rozdílům patří i odlišnost mimetického principu (ve výtvarnictví mimeze stejnorodého, v hudbě nesterodného), psychické rozdíly vnímání i skutečnost, že výtvarné znaky jsou sémanticky stabilnější nežli hudební, jež snadno přecházejí do roviny syntaxe a naopak. Shoda v semióze je pak dána zvláště tím, že jak výtvarné, tak hudební znaky „poutají silnou pozornost k sobě samým a také samy o sobě psychofyzilogicky silně působí“ (c.d.str. 38).

K podobným závěrům dospívá i Miloš Jůzl ve studii *Předpoklady integrujících možností hudby* (1992), který si všímá pedagogické dimenze problému. Podle Jůzla koresponduje hudba nejlépe s řečí, k čemuž dochází na bázi exprese, jež je pro integraci hudby s jinými uměními hlavní podmínkou. Integrace je úspěšná tam, „kde dochází ke kvalitativně novému prolnutí“ výrazových prostředků dvou druhů umění. Příkladem může být hudba a zvuk ve filmu; v začátcích hudba jen dublovala dění na plátně (k integraci nedocházelo), nyní však „slyšíme ticho, slyšíme zvuky událostí mimo obraz apod. Dochází k prolnutí, k integraci“.

Zobrazení vnější skutečnosti je pro hudbu dostupné jen zprostředkovaně, proto „ve vztahu hudby k obrazům jde většinou o paralely, nikoli o integraci“. Potíže při

integraci hudby s výtvarnými prostředky už ukázaly pokusy s barevným klavírem. Prostřednictvím elektroniky lze „sladit“ hudební akord s akordem barevným, ale i tak dospíváme pouze k „mechanické duplicitě“. Nelze totiž určit přesné korelace mezi barvami a jejich tónovými protějšky.

Jůzl se v závěru stati zamýšlí nad kriterii integrace mezi uměními vzhledem k její smysluplnosti a efektivnosti v pedagogickém procesu. Jako nejschůdnější vidí cestu komparací (podle materiálu, formové výstavby, dle expresivních znaků, dobových norem, stylu a funkcí), které budou nejpłodnější při zkoumání vzájemného sémantického ovlivňování různých umění, při sledování na jakém základě a podle jakých kriterií k integraci došlo.

Ono sémantické ovlivňování, jež Jůzl blíže nerozvádí, lze též prověřit z hlediska znakové povahy umění. Ukazuje se, že pod vlivem zvýznamňující funkce materiální podoby znaku nelze převést dílo v jednom materiálu (jazyce, kódu) do jiného bez posunu významu. To platí jak při převodu díla do jazyka stejného typu (viz např. instrumentaci klavírní skladby), tak především při převodu do jazyka odlišného (román – hudba, hudba – obraz atp.).

Zvláštní případ tvoří kombinace dvou i více jazyků (píseň, opera, balet), kde dochází jak k splnutí prvků (hudba-slovo, hudba-pohyb), tak i k volnějšímu vztahu (hudba-výprava apod.).

Nejvolnější vazba vzniká mezi jazyky různého typu (báseň-obraz, hudba-obraz, báseň-symfonická báseň), neboť v tomto případě působí výchozí dílo jen jako námět, mezi nímž a přepisem lze vysledovat pouze jisté analogie. Z toho vyplývá, že adekvátní převod z jednoho umění do druhého je možný jen při shodě či typové blízkosti jazyků, což lze doložit i historicky (viz četnost frekvence různých spojení).

Historie ukazuje, že tzv. sblížování umění je úspěšné jen tehdy, uchová-li si ten který umělecký druh svůj imanentní princip. To znamená, že nechce jiné umění napodobit, nýbrž využít svých rostoucích technických možností k vyjádření podobných významů v jiném materiálu. Tyto snahy nejsou stejně silné ve všech epochách, někdy naopak dochází ke kontroverzím i v rámci jediného umění (viz např. spor o programní a absolutní hudbu v romantismu).

Proces sblížování umění na bázi subjektivity dokládá výstižně na příkladu hudby a řeči T.W.Adorno (Klassik,Romantik,Neue Musik). Nejdříve byla hudba spjata s řečí (gregoriánský chorál), pak přejala do své struktury obdobné významy (rétorické figury afektové teorie), nakonec se stala řečí svého druhu (absolutní hudba). V 19.století byla vzorem pro poezii a ostatní umění, která nastoupila cestu k hudbě vlastní bezpředmětnosti. Tehdy dochází též k obrácení umění do nitra člověka, k potlačení zobrazivé a naopak zdůraznění jeho náladotvorné funkce.

Tento trend nachází plné uplatnění na počátku 20.století. Umělec má usilovat o nezávislost na balastu předmětné reality, tvořit z intuice, z niterného prožitku a inspirace podvědomím. Tento přístup je společný všem moderním směrům (surrealismus, expresionismus, futurismus, fauvismus, kubismus). Odtud pak je už jen krůček k abstrakci propagované malířským i teoretickým dílem V.Kandinského (O duchovnosti v umění,1912).

Odtud také sblížování malířství a hudby. Nejdříve se blíží malířství hudbě tím, že volně zachází s barvou a formou bez vztahu k předmětné realitě, poté následuje hudba malířství, které mezitím dospělo k abstrakci. Vyvázání tónů z nadvlády tóniky (Schönberg) je srovnatelné s osvobozením výtvarné barvy a formy od mimeze (Kandinskij). Oba umělci se zabývali synestézií, oba chtěli vytěžít z možností materiálu nejzazší mez.

Kandinskij zašel později tak daleko, že přisoudil konkrétní barvy konkrétním nástrojům (žlutá je trubka, modrá cello, housle znějí oranžově atp.). Tím se ovšem dostal už na půdu spekulací, provázejících i tvorbu Skrjabina a dalších umělců. Jedním z těch, kdo odmítli těsné vztahy mezi barvami a tóny byl i zakladatel orfismu František Kupka. „Z těchto asociací“, napsal „znikají ovšem jiní činitelé. Jejich zasahování do připomenutého pocitu rozšiřuje dojmy prvotní tím či oním směrem, což dodává např. barevné podoby vůním, zvuky barvám, odstiňuje jejich charakter, vokalizuje je, chromatizuje tóny apod. Jsou to smyslové zisky příliš četné, jež se proměnily v arzenál asociací, které každý nový dojem pozměňuje jako celistvost. Takto se stává, že se neubráním, abych řekl, jež jsem označil před několika lety jako jemně oranžový, necítil dnes jako olověně modrý? Prohrabuje se ve své paměti, zjišťuji, že je to doplňující tón – šatů, jež měla pianistka na koncertě, jež jsem od té doby slyšel“ (In: Preiss 1978). Z těchto důvodů je proto lépe hovořit o paralelách mezi hudbou a výtvarným uměním, mezi barvou a zvukovou barvou, mezi linií a melodií, hudebním a výtvarným rytmem. Paralely existují také mezi kompozicí obrazu a skladby. Ty však nelze konstruovat uměle, nýbrž odhalovat případ od případu. Ani pak však nemůže být výsledek totožný s předlohou. Proto se učitel nesmí nikdy upnout na hledání identity, nýbrž pouze podobností, hledat posun významu. To lze optimálně využít při recepci a reflexi.

Už Jan Mukařovský upozornil, že uměním společné jsou právě otázky významu, nikoli otázky hmotných substrátů, jež tento význam nesou. Rovina významu je rovinou psychickou, protože fyzikálně dané struktury díla jsou zvýznamňovány teprve prostřednictvím subjektu. Je tedy rovina významu v různých uměních součástí roviny recepce na bázi synestézie. Lidský receptivní aparát zaměřený na celostní uchopení díla překračuje specifickou jednotlivých umění, překlenuje vnější různost a odkrývá vnitřní podobnost.

Synestézii lze doložit i neurofyzilogicky. Všechny podněty, které jsou vnímány přes optický nebo sluchový analyzátor, nejdříve procházejí nespecifickou subkortikální cestou. Právě podkorové oblasti, spojené přímo s centry mozkové kůry, spoluvytvářejí intermodální smyslové informace. Jas, hustota, objem, intenzita aj. jsou kvality, které lze právě tak dobře vidět jako slyšet a cítit. Proto koresponduje např. vysoký tón s představou něčeho světlého nebo tenkého, hluboký tón s něčím tmavým, tupým apod. Také zpracování podnětů v mozkové kůře podporuje tuto integrativní povahu vnímání. Pro celostní vyhodnocení a emocionální zpracování informace slouží pravá, pro analyticko-strukturální osvojení levá hemisféra. Zmíněné procesy platí nejen pro vnímání všeobecně, ale i pro vnímání umění.

Didaktické závěry:

Je-li tedy něco mezi uměními společného, pak je to rovina významu, rovina recepce hudby, poezie, výtvarného umění apod. Vazby mezi uměními lze osvětlit nejlépe v rovině recepce, méně už v rovině produkce, kde dominují specifické aspekty toho kterého média. Ty se dotýkají právě tak strukturních zvláštností materiálu jako jeho pojednání. To, co je uměním společné je význam jako problém lidské existence, konkrétně vždy znovu tematizovaný. Jde o vnitřní identitu, o centrální tematiku umění i života, již lze nejlépe uchopit v mezioborovém polyestetickém vyučování. K tomu přispívají také kreativní aktivity, které zahrnují viditelnou, resp. slyšitelnou výpověď. Takto lze určité emoce či způsoby chování předvést obrazem, hlasem, nebo i scénicky, hudbu analyzovat na nonverbální rovině. Přitom lze zohlednit i detailní znaky struktury, např. grafickým či pohybovým vyjádřením ronda nebo kánonu, což je pro různé nadané a rozdílně zaměřené žáky vhodnější, než pouze na hudbu a její verbalizaci cílené vyučování.

V praxi se setkáme nejčastěji se spojením uměleckých druhů (průnik) nebo s převodem z jednoho uměleckého média do druhého (transfer). Oba případy skýtají možnost cenných analýz a komparací. Tak lze srovnávat např. zákonitosti převodu poezie do hudby či hudby do pohybu, sledovat určitý námět v různých proměnách (Faust jako báseň, drama, opera, Faustovská symfonie).

Na pomezí mezi analogií a transferem se pohybují pokusy o transformace technologií. Jde o přejímání tvárných principů z hudby do literatury, z malířství do hudby atp., např. o podíl výtvarného impresionismu na vznik impresionismu v hudbě nebo o vliv atonální hudby na vznik abstraktního malířství. V zásadě jde vždy o vnitřní zákonitost toho kterého umění, o nutnost změny přežitých výrazových prostředků. Do tohoto stádia dospěla hudba, malířství i poezie téměř současně počátkem 20. století, není proto divu, že tu došlo k vzájemnému ovlivňování. Přesto nelze ontologicky ztotožnit atonalitu v hudbě s abstrakcí v malířství. Figurativní princip je zakotven v předmětné realitě (linie a barva neexistují v přírodě abstraktně), tonální princip je princip umělý. To, co oba systémy navzájem sbližuje, je radikální posun těžiště na ose prezentace – reprezentace (ve prospěch prezentace), totiž úsilí o čistou výtvarnost a čistou hudebnost.

Poslední oblast vzájemných vazeb mezi uměními tvoří analogie. Vznikají buď objektivně (slohové a funkční paralely) nebo subjektivně na podkladě asociací a synestézie. Sem patří hledání užších souvislostí mezi barvami a tóny, experimenty s barevným klavírem, barevné slyšení (audition colorée) apod. Tyto jevy mohou obohatit vnímání hudby i výtvarného umění, jde však o případy velmi vzácné, vyskytující se jen u zlomku populace. Reálnější cíle si klade hudební grafika O. Rainera, převádějící hudební zážitek do linií a barev. Hudba je zde inspirací pro improvizovaný výtvarný projev (kresba, malba) hledající analogie hudby a výtvarného umění. Paralelu k melodii tvoří linie, k harmonii barva. Barevně lze zachytit celkovou náladu skladby (červená je vášnivá a vzrušující, modrá smutná, skličující, žlutá veselá a výbušná apod.), tvarově pak různý průběh hudby (kantabilní, motorický, legato, staccato aj.). Viditelná reprodukce hudebního zážitku je dílem více smyslů (ucha, oka, ruky), zachycuje intenzitu pocitů ze slyšeného a zvyšuje

senzitivnost žáků vůči hudbě i výtvarným projevům. Malování vyžaduje soustředění na hudbu (opakovaný poslech), individuální přístup k ní bez ovlivnění spolužáky. Na základě obrazu je snažší o poslechu hovořit, přesněji zážitek diferencovat. V žádném případě však nesmí jít o popisnost (ztvárnění námětu či programu skladby, příp. hudebníků), nýbrž výhradně o převod hudby do světa tvarů a barev.

Závěrem je třeba říci, že možnosti integrace v umění jsou velmi mnohostranné a že záleží jen na učiteli, jak jich umí zajímavě využít. Ačkoli dáváme ve škole přednost spojením osvědčeným, neměli bychom se bránit novinkám, jež mohou podpořit vztah žáků k současnému umění. To je zvláště aktuální v dnešní postmoderní době, kdy je hudba, stejně jako výtvarné umění součástí většiny multimediálních kreací.

Literatura:

- ADORNO, T.W. Klassik, Romantik, Neue Musik. In *Klangfiguren*. Frankfurt 1959.
- DORFLES, G. *Proměny umění*. Praha 1976.
- FUKAČ, J., POLEDŇÁK, I. Hudba a výtvarné umění v systému umění a v procesu umělecké komunikace. In *Hudba a výtvarné umění*. Okr. muzeum Frýdek-Místek 1978.
- JŮZL, M. Předpoklady integrujících možností hudby. In *Estetická výchova roč. 32, 1991, řada pro hudební výchovu*.
- KANDINSKÝ, V. *O duchovnosti v umění*. Praha 1912.
- LISSA, Z. *Nové studie z hudební estetiky*. Praha 1982.
- PREISS, P. Barva a tón - hledání prostředků vyjádření jejich vztahu. In *Hudba a výtvarné umění*. Okr. muzeum Frýdek-Místek 1978.
- RAINER, O. *Musikalische Graphik*. Wien-Leipzig-New York 1925.
- ROSCHER, W. *Integrative Musikpädagogik I*. Wilhelmshaven 1983.

Vyučování vizuální kultury prostřednictvím sémiózy: transformace postmoderních paradigmat ve výtvarné výchově / Teaching Visual Culture Through Semiosis: Transforming Post-modern Paradigms in Arts Education

Teresa M. Tipton

Umění je často popisováno tak, jako by bylo klasifikací neměnných objektů s definovanými charakteristikami. Třebaže postmoderní přístupy nabízejí nejrůznější perspektivy a přístupy k některým z těchto kategorií, oblastí vizuální informace samé jakožto kontextu a předmětu studia výtvarné výchovy teprve musíme zkoumat.

Každý den v životě jsme neustále bombardováni podněty vizuálních informací ze světa kolem nás. I tehdy, pokud jsme slepí, jsme ovlivněni smyslovými informacemi z vnějšího prostředí. A přece jsme naučeni přikládat význam pouze výběrově určitým druhům vizuální informace a nazývat jen některé z těchto informací *uměním*. Ovlivňují nás však všechny vizuální informace, což znamená, že na nás působí také fyzicky, emocionálně a intelektuálně. Protože jsme vedeni k tomu, abychom mysleli útržkovitě, naučili jsme se nevěnovat tomuto procesu pozornost. To jak na nás působí nepřetržitý proud vizuálních informací, který k nám přichází ze všech stran – z obchodů, kde nakupujeme, z krajiny, kterou cestujeme, z předmětů, které nás denně obklopují – právě to mám na mysli, když mluvím o výuce výtvarné kultury prostřednictvím sémiózy.

Text se skládá ze znaků a právě tak i znaky se skládají z textu. Toto vzájemné působení mezi slovy, obrazy a významy je proměnlivým procesem. Překlad slov z jednoho jazyka do druhého může někdy vést k nechtěným významům a sdělením. Přesto však k významům slov nebo obrazů mnohdy přistupujeme, jako by byly pevně dané, a právě tak se i naše pozornost soustředí pouze na ty věci, kterým přikládáme význam.

Obdobně i vnímání není pouhým procesem, v němž oko přenáší daný obraz do mozku. Vnímání představuje spíše jakési pole, které je strukturované podle toho, jak myslíme a cítíme; a stejně tak i to, jak myslíme a cítíme, ovlivní, co a jak uvidíme.

Denně nás obklopují určité výchozí předpoklady o významu slov, očekávání nějakého chování nebo postojů. Ty vycházejí z dané kultury. Jsme zvyklí soustředit svou pozornost na významy slov, jako by byly neměnné. A přitom často přehlízíme to, jak kontext slov, tvary obrazů, barevnost a jejich vzájemná souhra ve svém prostředí společně působí jako celek v našem poli vnímání.

Sdělení přicházejí v mnoha různých formách a ne vždy jsou doprovázena slovy. V případě tohoto obrazu nejde o veřejné umělecké dílo nebo umělecké dílo vytvořené na zakázku. Tento obraz nevisí v žádném muzeu ani v soukromém domě. Jeho sdělení je právě tak doslovné jako metaforické. Jak však bude náš způsob jeho vnímání a chápání

ovlivněn tím, že se dozvíme více o historii malého ostrůvku v Karibském moři, kde byl nalezen? Do jaké míry může počasí, prostředí, hospodářství, vláda a historie nějakého místa ovlivňovat formy, které tu vznikají?

Neplatí tedy pouze v případě záměrného symbolismu, že vše, na co se díváme, má nějaký symbolický kód. Některé kódy jsou více patrné než ostatní, v závislosti na našich zkušenostech a prostředí, ze kterého pocházíme. Ale to, že vidíme nějaký kód nebo že vůbec něco vidíme, záleží na tom, jak se díváme. A zároveň na kulturním a historickém období, ve kterém se nacházíme.

Například ve vnitrozemské Číně po roce 1989 měl postmodernismus coby výkladový rámec umění jen omezený význam a smysl. Na tomto snímku vidíme obraz, kteří je v Číně řazen k tzv. postmaterialismu, což znamená, že tam neexistovala historická posloupnost jednotlivých uměleckých období, jak je definuje západní svět, která by umělce ovlivňovala. Způsoby výkladu metaforiky a vymezení se vůči ní musejí přesahovat kulturní kontext, ve kterém se sami nacházíme.

Každý den kolem sebe vidíme, používáme a prožíváme ikony populární kultury. Artefakty vytvářené jako funkční objekty jsou k vidění v každém muzeu na světě a jsou klasifikovány podle kritérií a standardů vysokého umění. Dnes však můžeme také zkoumat artefakty a objekty používané jako funkční předměty.

Některé artefakty populární kultury jsou svým způsobem považovány za natolik samozřejmé, jako například tento reklamní plakát, že se na ně přestáváme dívat jako na vizuální objekty, čímž omezujeme své chápání toho, jak na nás jako vizuální informace působí a předávají nám konkrétní sdělení pokaždé, když se na ně podíváme.

Svět reklamy je tak prodchnutý užíváním ikon, symbolů a metaforiky, že nás proměňuje v nevědomé spotřebitele těchto obrazů. Studium vnořených sdělení, která k používaným symbolickým systémům neodmyslitelně patří, a jejich srovnávání s ostatními symbolickými systémy, probíhá obvykle mimo učebny. Naši studenti však věnují více času, pozornosti, úsilí a peněz tomu, že vnímají vizuální informace reklamy a reagují na ně, než návštěvám galerií nebo muzeí. S tím, jak se stírají hranice mezi formami vědění a formami umění, můžeme jako pedagogové začít přistupovat k této podívané tak, jako by i ona byla nějakou výstavou.

Pouze naše myšlení jako výkladový rámec nám říká, jaké objekty patří na výstavy umění. Jestliže změníme způsob, jakým uvažujeme o objektech jako o vizuálních informacích, změní se i způsob našeho nahlížení na to, co je před námi.

Stejně jako v předchozím případě je tématem tohoto obrazu žena. Oba obličejové na nás hledí skrz sklo. Oba vypovídají něco o svém vnitřním světě. Tím, že jeden obraz označíme za umění a druhý za ne-umění, vidíme každý z nich jinak. Co kdybychom je

však přestali nazývat uměním nebo ne-uměním a podívali se na ně jako na vizuální informaci, co bychom viděli pak?

Ve vizuální kultuře tedy jde o to zkoumat všechny aspekty vizuální informace, všechny způsoby, kterými získává naši pozornost a vstupuje do našeho pole vnímání. Jde o to zkoumat, jakým způsobem se na pozadí dané kultury učíme filtrovat naše vjemy přes určité výchozí předpoklady, v jejichž důsledku vidíme to, co si myslíme. Vizuální kultura vyvolává potřebu zpochybňovat, rozebírat, komentovat a interpretovat tyto implicitní a explicitní výchozí domněnky, na základě nichž chápeme smysl světa, ve kterém žijeme.

Ať už vizuální informace pochází od reklamních firem, obchodních společností nebo vlády, ať už je naše reflexe jejího záměru a smyslu doslovná nebo metaforická, jakmile začínáme pohlížet na vše v našem zorném poli jako na něco, o čem stojí za to se bavit, začínáme odpovídat na otázku „Co je to umění?“ jinak. Pro nás pedagogy je snad ještě více relevantní otázka „Co není umění?“.

Avšak s tím, jak internet posouvá hranice vzdělávání mimo naše školy, ani my pedagogové se nezastavujeme na hranicích, které představují zdi budov našich institucí. Nadále chodíme do míst, kde můžeme najít tradičnější formy vizuální informace. Nadále se díváme na vizuální objekty a diskutujeme o nich se svými studenty. Nadále přivádíme umělce ke svým žákům a své žáky k umělcům.

Přitom však rozšiřujeme, ba dokonce překračujeme hranice a kategorie, které naše nálepky označují za něco, co obsahuje určité druhy objektů, jež najdeme na určitých místech a jež jsou hodné naší pozornosti, protože jsme už předem rozhodli, že se jedná o „umění“.

Tak jako se můžeme ptát, jak nějaká věc vznikla a co je jejím účelem, můžeme se také rozhlédnout po krajině ostatních kultur a klást si otázky o našich vlastních přístupech a úvahách, abychom mohli začít sledovat, jak funguje struktura našich myšlenek a jak sami podmiňujeme analýzu a úsudek toho, co vidíme, svými vlastními přístupy a zavedenými nálepkami.

Tento způsob uvažování v uzavřené smyčce omezuje naši schopnost pozorovat. Tak jako náboženské objekty vyvolávají v divákovi určité reakce, tak i proces našeho vlastního myšlení může probíhat natolik samočinně a nevědomě, že považujeme za samozřejmé, že to, co si myslíme, že vidíme, a to, co si myslíme o tom, co vidíme, má svou vlastní pravdu, jako by to byla neměnná realita nebo nějaké zboží.

Naše vzdělání nás vybavilo k tomu, abychom vždy, když vidíme něco nového, věc pojmenovali, zařadili ji do známé kategorie objektů nebo zkušeností. Jakmile něco pojmenujeme, většina z nás se na to přestává dívat. Co kdyby nás však naše vzdělání neučilo

škatulkovat to, co vidíme? Těšili bychom se z neočekávaného? Utvářela by nás taková informace novými způsoby? Chtěli bychom, aby naše zorné pole obsahovalo jiné informace? A přispívali bychom jako umělci, pedagogové a podnikatelé k tomu, aby svět byl jiným a vizuálně příjemnějším místem k životu?

Právě proto potřebujeme nové paradigma ve výtvarné výchově, abychom zpracováváním, reflexí, rozebíráním a zpochybňováním toho, co vidíme a jak to vidíme, přestali být pasivními vizuálními spotřebiteli a stali se jinými vizuálními tvůrci a ovlivňovali to, co ve svém vizuálním prostředí prožíváme.

Dětský výtvarný projev a kontexty jeho interpretace (vybraná problematika z výzkumné sondy Specifika vzdělávání dětí z různých minoritních skupin na území ČR, VZ MSM 1141 00006, 2003)

Marie Fulková

Úvodem

Tento text si klade za cíl předložit některé postřehy, které se týkají soudobé problematiky interpretace kresebného projevu dětí předškolního věku. Z původní zprávy (viz dále) jsem pro tento text vybrala jen ty skutečnosti, které se týkají dobře známých jevů, s nimiž se u dětské kresby, ať už tzv. spontánní nebo se zadaným tématem, setkáváme poměrně často, a to v různém rozsahu a věkové specifice, v celé šíři dětské populace. Jde o pronikání vlivů vizuální kultury, v níž děti vyrůstají, a to specificky vlivů vyjadřovacích prostředků tzv. comics, cartoons, soudobé knižní kultury pro děti, reklamy, videa a filmu. Z našeho hlediska učitelů výtvarné výchovy se to projevuje nejnapadněji v samotných výtvarných vyjádřeních dětí, která pak mohou být hodnocena jako strnulá, neoriginální a neautentická. To by byl však pouze zúžený pohled, odkazující na estetizující posuzování, vyrůstající z historických kontextů chápání umění v západní kultuře. Měli bychom se všimnout i vlivu vizuálně orientované materiální kultury na percepci a poznávání, a tedy, řečeno goodmanovsky, všimnout si odlišných „způsobů světatvorby“ u dětí, s nimiž sice svět/světy sdílíme, ale ne vždy nacházíme vůli a společnou řeč k tomuto sdílení. Odkazování dětí do jejich zvláštního „dětského světa“, jakkoli fantastického, okouzlujícího a bezpečného, znamená, že se předem vzdáváme možností světa společného a vposledku není ničím jiným, než určitým druhem alibi.

K výzkumu

V případě sondy, z níž bude pro následující text použita interpretace souboru kreseb chlapce B., šlo o součást širšího výzkumného projektu Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR, jehož cílem je zmapování specifik vzdělávání dětí z různých minoritních skupin na území ČR se zřetelem ke zvláštnostem rodinných systémů, kulturních tradic a specifik rodinné výchovy (Muhic', J.: Výzkumná zpráva, IPPP Praha, 2003). Panu kolegovi

Muhicovi děkuji za spolupráci a vstřícnost. Podrobnosti k materiálu výzkumné sondy a k účastníkům (dětí, učitelky mateřské školy) uvádím podrobně v původní zprávě. Pro tento text používám jen základní informaci pro orientaci v kontextech interpretace.

Metodologie

Současné výzkumy v oblasti sémiotických systémů vycházejí z postulátu, že povaha vidění reality je zakotvena v jazyce, nebo, jak zní novější termín z oblasti zkoumání vizuálních projevů kultur, v takzvaných kulturních rozhraních (Rodowick, 2001). Znakové (symbolické) systémy jsou sociálního původu a významy znaků a symbolů jsou rovněž vytvářené v sociální interakci a komunikaci. Tyto systémy pak konstituují i symbolický řád společností, jež zároveň zakládá a udržuje tyto systémy samotné. Základním materiálem výzkumu je vždy soubor výpovědí (komentáře, rozhovory, zobrazení, artefakty, objekty denní potřeby, umělecké a další projevy symbolické povahy), jejichž analýza nemá za úkol zjistit, „jak věci jsou“, což vede ke statickým modelům, ale „jak fungují“, jaký mají pro aktéry (příslušníky dané kultury) význam a jak jazyk (či jiný znakový systém) konstituuje nejen aktéry samotné, ale i vidění světa, ve kterém žijí.

Metody analýzy materiálu výzkumné sondy

Interpretační analýza. Soubor tematických výtvarných výpovědí jsem analyzovala jak po stránce sémiotické (významy znaků a symbolů z hlediska autora), tak po stránce sociální – brala jsem v úvahu sociální kontext, v němž znaky vznikají, jak v něm působí, jak jsou přijímány a jaké jsou účinky zpětné vazby v komunikaci směrem k tvůrci. Zjišťovala jsem, v jakém kulturním kontextu jsou výtvarné výpovědi zakotveny a dají-li se vysledovat stopy (fragmenty) některých tzv. „velkých narativů“, které jsou v oslabené a přeměněné formě stále součástí našeho kulturního myšlení. Jako další metodu jsem použila zúčastněné pozorování a dekonstruktivisticky pojaté chápání úlohy diskursu. (Bližší informace M. Fulková, KVV PedF UK Praha.)

Prostředí

Prostředím, ve kterém probíhala komunikace o výtvarném vyjádření dítěte, byla mateřská škola Jingle Bells se zaměřením na jazykovou výuku. Veškeré dění zde probíhá v jazyce anglickém, přičemž děti mají možnost poznat angličtinu americkou i britskou. Vyučujícími jsou rodiče mluvčí. Školka má vypracované standardy a kritéria pro hodnocení jazykové úrovně dětí, mezi školou a rodiči probíhá stálá komunikace. O záměrech, vyučovacích a výchovných cílech školy více na www.jinglebells.com.

Atmosféra je velice otevřená a podle mé zkušenosti reprezentuje způsob komunikace, jaký jsem poznala v britských školách. Respektuje se dítě jako autonomní partner, bere se v úvahu jeho argumentace. Děti jsou dobře připravovány na standardní i nadstandardní školní prostředí s vyučovacím jazykem anglickým u nás, popřípadě i jinde v Evropě. Taková je logika výběru školy rodiči, uvážíme-li, že jen minimální počet dětí, podle sdělení ředitelky, bude pokračovat v české škole.

Zařízení jako instituce pochopitelně sleduje i další cíle, které by bylo možno odkrýt analýzou povahy „skrytého kurikula“, ale to nebylo naším záměrem.

Školní kultura, zaměření na vizuální prvky

Interiér školy prozrazuje úsilí provozovatelů o vytvoření podnětného kreativního prostředí. Několik místností suterénu pražské vily v „lepší čtvrti“ je zařízeno ve stylu soudobých představ o „dětském“ interiéru. Nápadné jsou malby na stěnách, které označují odlišné funkce místností. Malby vycházejí z vizuálního výraziva dětských komiksů a tzv. cartoons. Prostředí WC je pojednáno motivy mořských vln se skotačícími delfíny, v učebně – pracovně je nápadný kout s motivy kreslených zvířat s disneyovskou stylizací: pevná černá kontura, přímé barvy, zvířata v pohybu. Stereotypní zobrazení krajinných prvků (moře, tráva, usmívající se slunce, strom, palma) a realisticky, popisně pojatá barevnost (tráva je zelená, voda modrá, slunce sytě žluté až oranžové, viz Videodokumentace k původní zprávě.) Také bohatá dětská knihovna reprezentuje vzorek soudobé ilustrace dětských encyklopedií a příběhů. (Snad by se při bližším pohledu dala ojediněle najít knížka s originálním a experimentálním vizuálním řešením.) Nábytek je ve dřevě (police), nebo v plastu. V jedné místnosti je instalován dřevěný „prodejný stánek“. Pestrobarevné plasty slaví v současné době návrat a stylizované malé stolečky a sedátka nejmenované firmy (inspirace cartoons), nástěnné skříňky s nečitelnou funkcí, prvky zelených listů jako stříšky – baldachýnu, atd. jsou k vidění i v tomto interiéru. Celkově, spolu s pestrobarevnými koberci a dalšími textiliemi, se škola se snaží o prostředí, které má působit „domácky“.

Takto řešené prostředí odráží běžně zažitou a všeobecně rozšířenou představu o interiéru pro děti. (Z terénu máme podobné poznatky. Je trochu paradoxní, ale celkem nepřekvapivé, že se s podobnými preferencemi setkáváme jak v prostředí rodin s vysokými příjmy, tak v rodinách s příjmy průměrnými a nízkými. Rodiny s nižší sociální pozicí tím kompenzují touhu po znacích kultury „s penězi“, rodiny bohaté prozrazují nedostatek kulturního kapitálu.) Tím nechci kritizovat estetickou „hodnotu“ interiéru, ale pouze konstatovat, že obvyklá prostředí domova a školy jsou formována jak reklamními strategiemi firem vyrábějících nábytek a interiérové doplňky, eventuálně populárními časopisy s více či méně erudovanými radami odborníků na životní styl, tak vizuálním prostředím soudobé populární kultury. Je bezesporné, že charakter prostředí, ve které dítě vyrůstá, ovlivňuje v míře nikoliv zanedbatelně tvorbu a preference jeho vizuálního výraziva a jeho „vizuální gramotnost“. (Fulková, 2002)

Část případové studie chlapce B.: Pověď si se mnou o Hvězdných válkách! *(Interpretace souboru výtvarných výpovědí chlapce B.)*

Tato část si klade za cíl ukázat některé skutečnosti, které se v mírných obměnách projevovaly v projevech a komentářích celé skupiny dětí, které se zúčastnily sondy. Jde

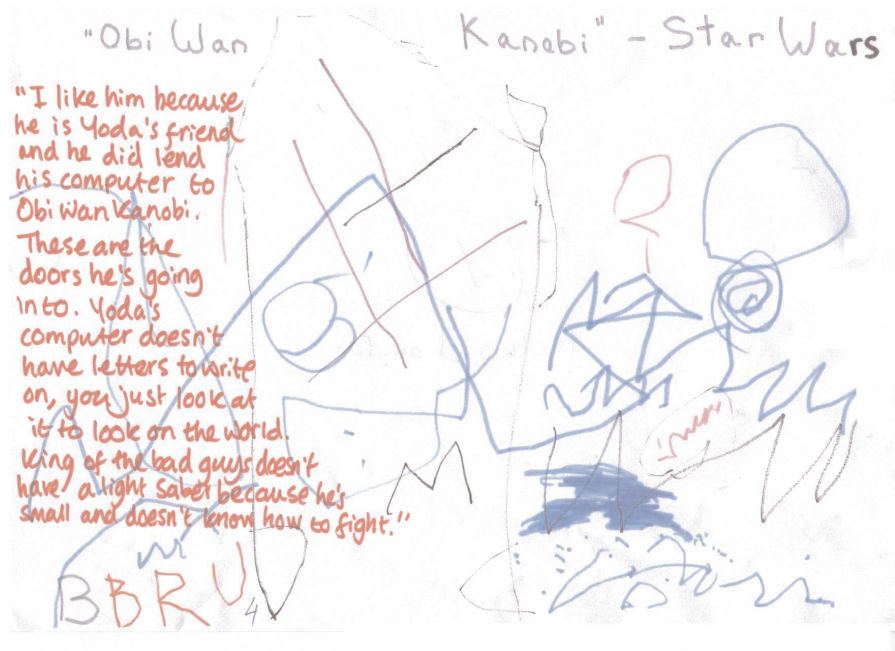
především o vlivy kulturního rozhraní, tedy o vlivy západní vizuální kultury s převládajícím jednostranným „realistickým“ modelem zobrazování a vlivy kinematografie, dále je zde snaha o aktivní komunikaci o zobrazovaném, očekávání reakce od dospělých, a vazba nejen na prostředí dítěte, ale i na narativy západní kultury, šířené médii napříč „národními“ kulturami (četba příběhů, filmové zpracování příběhů).

Pro ilustraci vybírám ze souboru 6 kreseb chlapce B. jednu ukázkou, s bezprostředními i následnými komentáři k druhému čtení. Dále bude následovat interpretace, reagující souhrnně na celý soubor.

B. je čtyř a půlletý chlapec. Pochází z bilingvního rodinného zázemí (angličtina, čeština). Rodiče jsou odloučení. Chlapec žije s matkou. Otec navštěvuje rodinu asi jednou měsíčně a podle chlapcových komentářů si často telefonují. B. o tatínkovi často mluví a k otcovské figuře se vztahuje řada interpretací obsahu kreseb.

B. splnil všechna tematická zadání (Štít, Moje věci, Můj oblíbený příběh, Moje místo, Cizinec – kresby barevnými fixy, kombinovaná technika koláže a kresby). Soubor prací se vyznačuje bohatou, propracovanou kresbou, zvládnutým zaplněným prostorem. Barevné řešení je výrazné a individuálně volené barvy jsou voleny tak, aby splňovaly jasnost sdělení, tedy v kontrastu vůči bílému pozadí.

Komentáře k jednomu z obrazových sdělení podle volby autora a analýza vyjadřovacích prostředků. B. chlapec, A. učitelka. Přepis rozhovoru z videozáznamu.



„Obi-Van Kenobi“ – Hvězdné války

Téma: Hrdina příběhu (Fiction character), kresba barevnými fixy

Učitelkou připojený psaný záznam komentáře bezprostředně po provedení kresby: Líbí se mi, protože je to Yodův přítel a ten půjčil Obimu svůj počítač. Tohle jsou dveře, kterýma vchází. Yodův počítač nemá písmena, kterýma se píše, jen se do něj díváš, abys viděl na svět. Král mizerů (bad guys) nemá světelný meč (light saber), protože je malý a neumí bojovat.

Transkript videonahrávky komentáře, týden poté:

B: A ještě ti řeknu, co jsem zapomněl říct. Král těch zlejš je malej a neumí bojovat, proto má roboty, který za něj bojujou. ...Nevím, jak se jmenuje, ...nemají telefony, a tak volají help, help jako roger, roger, a tak.

A: Obi, je hodnej? B: Jo, je hodnej. A: Co dělá, aby byl hodnej? B: On bojuje pro Yodu, protože Yoda nebojuje, ale učí chlápky, jak bojovat a jak ovládat sílu (force). A: Dělal bys to rád? Byl bys rád jedním z nich? B: Ano, ale některý z nich nejsou hodný, třeba Darth Vader, ten má masku, nechce ukázat jizvy, zranění? (ouches) ve tváři. A: A víš, proč se Anakin stal zlým? B: ...co se stalo. Já nevím, ještě jsem neviděl tuhle část příběhu. Anakin ...zdálo se mu o mámě, že může umřít, protože, byl...? ... (mad), protože nezachránil matku. A: Tak to je tvůj oblíbený příběh, kolik filmů jsi viděl?

Analýza znaků (symbolů) a transkript pokračujícího mluveného komentáře mezi A. a B., videonahrávka.

1. Napsané jméno B., vlevo dole

2. A. ukazuje na shluk razantních modrých linií. B: *Když viděl „ty lotry“ (bad guys), myslel si, že musí bojovat.*

3. A: *A co je tohle, je to jediná zelená věc na obrázku.* (drobná zelená čárka u psaného komentáře) B: *Zelenej (světelněj) meč.*

4. A: *Kde je tu Obi?* B. ukáže znak – Modrý dvojoblouk vlevo. B., komentář: *Nemoh jsem ho nakreslit. Obi když byl starej, tak si o něm mysleli, že je „farmář“ (farmer), protože vypadal jako „farmář“. Nevyhrál nad Darth Vaderem, protože on je dost velkej tvrdák (tough guy).*

Darth Vader chtěl bejt hodnej, Jedi, ale protože byl „mad“ (nevyvážený, neklidný – podle příběhu tedy ten, kdo neovládá Sílu, opak Jedi), tak se z něj stal Darth Vader. Nemůžeš být tím, čím chceš, když seš „mad“. A: *A to, co (stejný věci), zneklidňuje (makes you mad) lidi ve filmu, taky zneklidňuje tebe?* B: *Néé!* A: *Tak je to jen příběh?* B: *Jóó.*

Další znaky – komentáře:

5. A: *Co je tohle vpravo?* Modrý kruh a spirála. B: *mozek*

6. Fialové přeškrtnuté šikmé čáry, umístěné u znaku pro „nepřítomného Obiho“: B: *To je iks, to znamená, že nemůže vyhrát, když je starej.*

7. Spodní znak X. B: *A to je stejný.*

8. A: *A co je tohle?* Ostré modré klikatky, černé klikatky. B: *Když Anakin je „mad“, že se mračí. A: Je to na čele, venku?* B. *Ano. A: vrásky na čele, jako mám tady?* (Ukazuje na své čelo)

9. Klikatky úplně dole, vlevo dole. B: *A tahle část je, když si myslí, jak se dostat k matce, a to bylo v jeho mozku, když nemohl spát.*

10. Znak – číslice 2. ...*Druhý díl filmu, „druhé video“, celá konfigurace znaků se vztahuje k části děje druhého dílu.*

11. Fialové klikatky v černém oválu: *Vrásky, je „mad“, má starosti.*

U znaků postav z Hvězdných válek je důležitá barva (ustálené použití) a atributy, podle nich se postavy rozpoznají, jestli jsou hodní nebo zlí.

(Následuje další rozhovor o další postavě příběhu, s rohem na hlavě a „americké vlajce na jeho přilbě“). Učitelka A: *„On (B.) někdy myslí na ten film. Jednou takhle seděl, hlavu v dlaních, a nic s ním nebylo, a já se ho ptala, co se děje a on říká, že když už nebudou cvičit ty hodný, kde se pak vezme víc těch hodnejch?“*

Další komentář:

A: *A je tu ještě něco, o čem se nemluvilo?* B: *Já jsem to nenakreslil, ale je to v poslední části. Je tam jeden, v poslední části, v 10. části, ..jako nějaký zvíře. On je hodnej...A: Choobacca.* B: *Jak to víš?* A: *Já jsem to viděla.*

B. popisuje barvitě základnu na ledové planetě, v jedné chvíli se dostanou do vánice, on tam zapadne a díky Síle se z toho dostanou. Bílému zvířeti (?) useknou paži. Dál vypravuje o Anakinovi Sky Walkerovi a jeho synu Lukovi Sky Walkerovi... Je to nadšený monolog, ke kterému se s učitelkou nemůžeme úplně rovnocenně připojit.

A: *No, my toho moc o Hvězdných válkách nevíme.*

Interpretace. Sociální komunikace.

Výtvarná sdělení chlapce se vyznačují množstvím znaků a symbolů, které mají podobu individuálního experimentu tvorby znaků se subjektivním obsahem, jež autor rád vysvětluje. Některé z nich mají ustálený význam a opakují se pravidelně, patří do repertoáru chlapcových výrazových prostředků a budou se časem jistě měnit. Uvádím jejich stručný přehled:

Znak překřížených krátkých linií znamená podle autora určení směru nebo zákaz směřování, v symbolické rovině též, že něco nejde, nepodařilo se to, nesmí se tam. Znak pojmenovává foneticky jako X, písmeno.

Spirálovité znaky mají různé referenty, od odkazů na konkrétní osoby, objekty, až po odkazy na abstraktnější koncepty (mozek).

Ostré důrazné klikatky, rovněž s různými referenty, jsou často používané pro vyjádření jevu abstraktní povahy – myšlení, starost, děj, dynamický děj.

Linie uzavírající ovál či nepravidelný kruh kolem nějakého znaku v jejich středu symbolizuje uzavření, omezení prostoru, nebo konkrétně označuje plot.

Kruhy také značí osoby. Celé lidské figury se na uvedeném vzorku nevyskytují. Použití jejich části, znak nohou, a to dvakrát, s fiktivním pokračováním mimo formát napovídá, že figura je pravděpodobně v přechodné fázi k standardizované konvenční figuře typické pro kresbu dětí západního kulturního okruhu. Mezi „nohy“, svislé linie, umísťuje chlapec děj, děti tam často umísťují „tělo“ (Cox, 1992). Řešení prostoru s chybějící částí a komentářem, z něhož vyplývá, že je vědomě „mimo formát“, poukazuje na vžité chápání obrazu v západní kultuře – obraz je od renesance chápán jako „okno“, skrze nějž vidíme výsek reality, ale také může poukazovat na vliv vyučování a vliv komiksů a filmu.

Plochy papíru, na který je prováděna kresba, se stávají osobním symbolickým prostorem, který je naplňován řadou znaků a symbolů, které vytvářejí příběhy. Tyto osobní narativy jsou zjevně inspirovány chlapcovou fascinací příběhy Hvězdných válek. B. bravurně ovládá děje a postavy všech dílů filmového seriálu, zná jména a vlastnosti hrdinů, jejich úlohy v příbězích. Skrze tyto figury novodobé mytologie rozlišuje hodného a zlého člověka, konceptualizuje dobro a zlo, lež, boj, porážku, vítězství. Při interpretaci obrázků B. rozlišuje paralelně několik „realit“, tzn. symbolických prostorů, naplněných postavami a ději: prostor svého obrazového sdělení, prostor filmového příběhu a prostor

reality svého života, v níž se momentálně nachází a do níž patří (mimo jiné) i sama interpretace obrazového znaku. Jinak bychom také mohli říci, že B. ověřuje souběžně tři (možná, že i více, což se v tak úzké sondě nepodařilo zjistit) verze světa: je zajímavé, že B. považuje prostor všech obrazů za prostor společný a zároveň rozpojitelný. Ponechali jsme mu volnost, jakým obrázkem začít slovní komentář a B. se rozhodl pro Oblíbeného hrdinu, pak k němu přiřazoval ostatní obrazy – narativy ve specifickém pořadí. Častokrát opakuje jméno Obi-Van Kenobi (líbí se mu zjevně rytmický základ výrazu a opakování samohlásek, které se rýmuje) a vypravuje podrobně děj filmu, který odvozuje z výkladu jednotlivých znaků a jejich relací, které symbolizují ve zkratce hrdinu a vybrané scény z jeho příběhu, často přechází k citacím dialogů mezi hlavními hrdiny filmu. Pokračuje úvahami o vlastnostech „hodného a zlého chlápka“ a přechází k obrázku Cizince, který reprezentuje vstup do dalšího filmového příběhu, O Honzovi a zelené fazoli, konkrétně jeho disneyovské verzi s Myšákem Mickeym. O filmových hrdinech často mluví jako o hercích; na závěr rozhovoru učitelka A. ověřuje, jestli je to ve filmu opravdové jako „teď“? B. rozhodně prohlašuje „Nééé!“, s výrazem „jak se můžeš tak ptát?“, nebo „to byl jen vtip.“

Symbolika u zvířat (býk, tygr) přináležejí typicky euroamerické kultuře a její ikonografii. Chlapec volí dvě zvířata, jimž se obvykle přisuzuje síla, rychlost, nezkrotnost, vytrvalost a vytváří pro ně v prostoru obrázu prostředí pomocí znaků, které tento výklad podporují a zesilují. Býk je rychlý a „cool enough“, snad ve smyslu „dost bezvadný, dobrý“, je co do rychlosti srovnáván s motorkou a nakonec dává B. přednost stroji. Snad proto, že je dost velký realista a uvědomuje si možnost koupě a vlastnění věcí? („To je raketa, kterou si chci koupit, táta ji chce koupit“... obr. 3, Jedi Rocket) Tento postoj rozhodně spadá do kulturou formovaných vztahových relací a hodnotových preferencí. Tygr, atribut hrdiny, policisty, má poslouchat chlapcovy rozkazy, „bude nezkrocený, ale já znám jeho jméno“ a býk má také „rozumět“. B. chce mít věci pod kontrolou a volí vztahovou síť symbolů síly, pořádku a spravedlnosti. Z genderového hlediska jde o atributy „mužskosti“, které chlapce přitahují.

Poslední na řadě je obrázek štítu (Štít, znaky rodiny) a mluví o štítu, který mají doma. „Je na něm tygr, ale já neumím nakreslit tygra“. Několikrát propojuje výklad obsahu dvou obrázků zároveň a pak nám sděluje, že „si dělal legraci, že to tak není“, několikrát mění i výklad znaků a pak říká, že si to rozmyslel a nabízí jinou verzi. Změnu výkladu nabízí velmi roztomile jako dobrý vtip, což je skutečně působivá taktika konverzace. (Domnívám se, že kdybychom byly s A. v rozhovoru aktivnější a zúčastnily se s vlastními verzemi výkladu, sloužily by obrázky jako motivace ještě mnohem delšího tvořivého rozhovoru, při němž by mohly vznikat další varianty drobných příběhů.) Chlapec má kresby rozložené stále v jedné ploše a na dotaz, který obrázek se mu nejvíce líbí, říká, že všechny a hodlá znovu vykládat jejich obsah z libovolného místa. V jeho verzích světa, kde vládne metafora jako konstituující prvek, se vyskytují policisté, pistole, babička, obr, had, hrdinové Hvězdných válek, indiánský štít, raketa, tatínek, tygr, býk, zmrzlina a pivo v provázaných dynamických vztazích. Zdánlivá skrumáž je však uspořádána do vzájemných relací v symbolickém řádu dobra a zla, síly a rychlosti, a obdivu k všudypřítomné otcovské instanci, zaručující spravedlnost, pořádek a zákon. Ženský prvek se objevuje

pouze na obrázku jako zmínka o matce filmového hrdiny, který „nemohl starostí o ni spát“ a na obrázku Mé věci, kde je ve středu umístěno jídlo a nad tygrem, odděleným zelenou uzavřenou linií je zřetelný znak s výkladem „pro babičku v Americe“. Jméno B., umístěné na obrázku třikrát (několikrát iniciála B), zpečetuje přítomnost a vlastnictví sebejistého a komunikativního autora. Metaforická sdělení jsou často vytvářena jako součást proměnlivé hry významů – chlapce často zaujme náhodný shluk linií a bodů, kterému lze přiřadit další a další obrazné významy. Chlapcovy kresebné výpovědi nesou jeden základní společný rys: znaky, které používá, nejsou, až na několik drobných výjimek, ikonické povahy, ale jsou to znaky abstraktní, „zavinující do sebe smysl, který se dá rozvinout jen jinými znaky- znaky komentáře či interpretace“ (Lenková, Michalovič, 2001). (1)

Kulturní vlivy jsou na kresebných sděleních tohoto chlapce zvlášť markantně patrné. Jde zcela jasně o vlivy produkce populárních filmů a kulturního habitu rodiny (k pojmu habitus viz dále a poznámka 2). Charakter tohoto habitu se bez dalších materiálů a rozhovorů s členy rodiny nedá popsat, neboť nelze bezpečněji určit, jaké jsou rozlišovací relace členů obývajících společný prostor. Příklad kreseb a jejich výklad se však dá použít jako celkem typický příklad prorůstání vlivu produktů populární kultury západní proveniencí do výtvarného projevu a myšlení dítěte. Zvlášť zajímavý je vliv nových mytologií s jejich významovými posuny, stěhování těchto příběhů časem i prostorem a jejich nová asambláž a použití v současné kultuře. Rozbor samotného fenoménu série Hvězdných válek, a to jak narativu, tak vizuálních výrazových prostředků, by přesáhl rámec a účel této krátké studie, nicméně bych přesto ráda upozornila na typickou směs kulturních archetypů rytíře (Evropa) a zenového mistra (východní kultura) a konceptu cti jako pořádkových prvků typicky patriarchální symbolické nadvlády, které se podílejí na vytvoření verze světa malého chlapce (a doufejme, že ne verze převládající!). Filmy typu Hvězdné války ovlivňují nejen fantazii, resp. imaginaci dětí, ale i celých skupin lidí obecně (fan kluby) a fungují jako tzv. playbot, tedy uměle vytvořený, prefabrikovaný vzorec chování a prožívání (Jaros, 2001). V preferencích rozdílných narativů a rozdílných identifikací se dají vysledovat rozdíly mezi chlapci a dívkami, resp. pojetí ženskosti a mužskosti, což je rozhodně celá rozsáhlá oblast formovaná typem kultury. U dětí, přicházejících z jiného kulturního prostředí nebo jiné subkultury, resp. habitu, můžeme najít preference zcela jiných narativů nebo jejich fragmentů a zcela jiný výrazový arzenál vizuálních znaků.

Kulturní habitus

Podle opakovaných zjištění (Cunlife 1996, Moore 1996, Rogers, 1997, Cox, 1998) znamená bilingvní prostředí rovněž prostředí dvojí kultury. U dětí našeho vzorku by to znamenalo spíše odlišná prostředí jednotlivých národních kultur, protože celkově náležejí všechny k jednomu velkému západnímu okruhu, ale pro náš účel bychom mohli spíše použít pojem „kulturní habitus“. Kulturním habitem rozumím „prostor, v němž se utváří životní styl, a to nejen v oblasti utváření kategorií vnímání, klasifikačních schémat a estetických soudů, ale také jako schopnost tolerance a uznání projevů kultury jiných sociálních

skupin a subkultur“ (Fulková, 2002). Kulturní vlivy dalšího jazykového okruhu (druhý jazyk dětí ve školce, jsem nezjišťovala, ale dají se předpokládat. Např. pohádka o princezně (Rapunzel), k níž se vztahovaly kresby některých dětí ze školky Jingle Bells, není v českém prostředí známá. (Spadá do okruhu pohádek bratří Grimmů, jejichž edice přešla v minulosti z německého do anglosaského okruhu a u nás by se výjimečně dala najít v knihovnách na četbu zaměřených rodin, neboť vyšla v 60. letech ve svazku francouzských pohádek pod názvem Locika). V českém jazykovém (a kulturním) prostředí také najdeme jiné pojetí Vánoc, podle našich zkušeností z terénu spíše s křesťanským kontextem (Fulková, Straker, Jaros 2004), i když ten nemusí být vědomě reflektovaný; přesto se, mimo jiné, promítá např. do podoby Ježíška – dítěte, upřednostňovaného před podobou muže v červeném. Ten sice u naší starší generace vyvolává spíše vzpomínku na nuceného Dědu Mráze, ale víme, že u dětí už k takovému spojení už vůbec nedochází. Časem se křesťanské prvky mohou pod vlivem konzumerismu a v podmínkách chybějící kulturní edukace či živých tradic vytrácet (Fulková, Straker, Jaros, 2004). Ale to jsou jen příklady, kterými zde chci poukázat na řadu jemných nuancí, které se dají v kresbách a jejich komentářích odhalit a které by měly být brány v potaz, pokud uvažujeme o způsobech integrace dětí z jiného prostředí či kultury.

Příklad výtvarné činnosti na téma Vánoční přání v zmiňované mateřské škole ukazuje, jak se pojetí vyučování, školní kultura a kulturní habitus promítají do učitelského zpracování tohoto námětu. Učitelka Lisa zvolila dost typickou „klasickou“ transmissi kultury: děti měly stříháním ozdobit přeložený formát A4 zelené barvy, na jeho přední stranu nalepit předem připravený vystřížený tvar vánočního stroměčku (stylizovaný a obvyklý tvar jehličnanu v evropské ilustraci) a dovnitř napsat věnování. Jazykové formulace byly po dohodě předepsány do ustálených spojení typu *This is Mommy, for you ... I love you! ... Jméno dítěte... And Daddy too!*, což je formalizovaná forma projevu citů v kultuře americké, nyní forma známá, celkem běžně zprostředkovaná a šířená reklamní a filmovou produkcí, a to všude, kam globalizovaná distribuce dosáhne. Vánoce jsou tak chápány mimo duchovní křesťanskou tradici a cíl vyučování je zaměřen na projevení vztahu a citu k rodičům. Jako stopa sekularizované měšťanské kultury předminulého a minulého století byl ve třídě umístěn ozdobený vánoční strom, ovšem v novodobém plastovém provedení včetně ozdob a světel.

Vánoce jsou tedy v Lisině pojetí obsahu vyučovací jednotky chápány jako svátky rodinné, je zde akcentován koncept dárku jako projevu vztahu a je přenášena kulturní norma dávání a přijímání dárku. Děti zabalovaly „šperky“, vlastnoručně vymodelované trojrozměrné objekty pomalované vodovkou, do balíčků, a psaly na ně své jméno. Také ty byly určeny rodičům nebo někomu blízkému. Lisa říká, že „nikdy neděláme „art“, tedy „výtvarku“ jen tak, vždycky je to pro někoho“, tedy vždy se má výsledek tvorby s někým sdílet. Kreativní proces vytvoření malého artefaktu „na památku z lásky“ byl prostředkem přenosu kategorií vnímání, klasifikačních schémat, estetických soudů a vzorců chování, které jsou vlastní určitému kulturnímu o habitu a jazykovému okruhu.

(Dovolím si tvrdit, že česká specialistka na výtvarnou výchovu by téma pojala úplně jinak a že by se to poznalo už při pouhém srovnání artefaktů. Pokusím se zůstat

pokud možno neutrální a nehodnotím v kategoriích lepší-horší, ale zdůrazňuji na tomto místě slovo „jinak.“)

Práce s dětmi ve výtvarné výchově vyžaduje, že musíme vždy uvažovat o několika druzích interpretačního kontextu, v němž se můžeme pohybovat. Práce s obrazem a nepřetržitá komunikace o něm přináší pohledně rozdílné typy interpretací a rozdílné typy volby obrazových prostředků, resp. preference rozdílných znakových obrazových soustav. Měli bychom být připraveni na prezentaci velmi různorodých významů obrazového vyjádření, o jejichž původu nemusíme mnoho vědět, někdy dokonce vůbec nic. (2)

Narozdíl od běžného formalistického způsobu hodnocení a „čtení“ dětské práce je nutno zaujmout zcela odlišnou pozici a snažit se pochopit především odlišný interpretační rámec, a to tak, že s dětmi navážeme řeč.

Závěr. O interpretačních kontextech, pohled sémioticko-kulturní.

„Tohle je století cizinců – hnědých, žlutých a bílých. Tohle století je stoletím velkého imigračního experimentu... Děti, co mají křestní jméno a příjmení v přímém rozporu. Jména, která v sobě nosí tajemství masového exodu, přečpaných lodí a letadel, chladných příjezdů, lékařských prohlídek.“ (Zadie Smith)

Zájem o dětskou kresbu se vynořil s pojetím subjektu jako individuální bytosti, které přinesl romantismus. Teprve v 18. století se vytváří představa individua, abstrahovaného od stavovských vztahů. Teprve na konci století (a jen v německé filosofii) se objevuje Já jako světová bytost, schopná vyjádřit svůj subjektivní projekt světa, a jedinečnost individua je vyhlášena za univerzalistický princip. (Luhman, 2002)

Romantizující pojetí umělce jako génia, dítěte – umělce a umění jako specifické oblasti tvorby, poskytující zážitky překračující sféru každodennosti nebo promítání obsahu obrazového sdělení do osobnostního profilu tvůrce se objevují v interpretačních strategiích ještě dnes. Nechci zde hodnotit, zda jde o pojetí platná či překonaná, protože různé modely interpretace dobře slouží různým účelům, ale chtěla bych upozornit na to, jak je důležité si tyto interpretační pozice uvědomovat. Pojetí dětské kresby bylo v 19. století umístěno do oblasti vývojové; vývojové pojetí v interpretaci dětského výtvarného projevu vládne zhruba až do 80. let 20. století. Dětská kresba se objevuje jako předmět zkoumání v oblasti vývojové kognitivní psychologie a souběžně i v oblasti teorie výtvarné výchovy. 80. léta minulého století, charakterizovaná jako „linguistic turn“ v řadě oborů, přináší také změnu metodologie výzkumu dětské kresby, a to pod vlivem antropologických a etnografických výzkumů multikulturních a transkulturních prostředí. Přicházejí vlivy nových teorií tvorby obrazu a nové definice subjektu, ovlivněné sémiotickými, poststrukturalistickými a genderovými přístupy a novými sociologickými pohledy. Mění se také pohled na dětský výtvarný projev a na percepci obrazového znaku (Cox, Court, Atkinson, Rogers, Darras, Wilson). (viz Výzkumná sonda, Metodologie).

Poslední vlna zájmu přichází v 90. letech s všeobecným zájmem o transkulturní témata a o multikulturní a interkulturní výchovu v pedagogice, a o multikulturní přístupy a pohledy v řadě dalších oborů, včetně umění a jeho teorie. Velké přesuny celých společností z místa na místo, fenomén uprchlictví a migrace z důvodů společenského neklidu a válečných tragédií nás staví před radikálně proměněnou situaci. Také prostředí současných velkoměst, utvářená různorodým imigrantským společenstvím, znamenají požadavek jiného vnímání sociální reality. Začínají se zkoumat vlivy médií a internetu, vlivy obrazové komunikace na vznik identity a způsoby myšlení současného člověka. Nastává „pictorial turn“, obrat k obrazu. Do interpretací dětských zobrazení, jejichž autoři se sami podílejí na interpretaci, se dostává sémioticko-kulturní pohled.

U dětí musíme vždy počítat přinejmenším s třemi druhy interpretačního kontextu: kontext sociokulturního prostředí dítěte, tzv. subkultura dítěte, kontext majoritní kultury, resp. kulturního zacházení s obrazy (viz kulturní rozhraní), kontext prostředí, v němž obrazové vyjádření vzniklo (např. je rozdíl mezi zobrazením vzniklým ve škole nebo doma), a kontext kulturního habitu tvůrce znaku (včetně jeho sociokultury, typu vzdělání, genderové pozice). (viz Pozn. 2) Navíc bychom si vždy měli položit otázku, jaké cíle interpretací sledujeme a z jaké institucionální pozice vystupujeme, resp. v jakém druhu diskursu vypovídáme. Diskurs umění, diskurs o obrazech se vyznačuje určitými pravidly, jak o předmětu mluvit, resp. jak tento předmět zakládat. Je jasné, že některé diskursy, tedy režimy vypovídání, jsou dominantnější než jiné. Evropský diskurs umění patří v diskursu výtvarné výchovy k velmi vlivným. (3) Jednoduše řečeno, určitá kultura v určité době preferuje určitý způsob zobrazování a rovněž tak i způsoby, jak o zobrazeném hovořit. Chceme-li podporovat multikulturní prostředí a uznání jiné kultury, pak bychom měli identifikovat i vlastní kulturní stereotypy v interpretaci obrazu. Ty bývají často internalizované a dá dost práce, než si zvykneme na kritické „dekonstruktivní“ čtení vlastních výpovědí; tedy toho, co říkáme, jak a proč to říkáme. Měli bychom také vědět o vlastních preferencích určitého způsobu zobrazení a záměrně rozšiřovat svoji toleranci vůči novým a neověřeným „jazykům“ vizuality, jak s nimi například pracuje současné umění.

Establishmenty chtějí nekritického a poddajného konzumenta, nikoliv vizuálně (a jinak) gramotného občana. Naše kultura a škola nevyučuje rozmanité „jazyky“ umění a kultur, ačkoliv je velmi vzrušující se jimi zabývat a měnit tak způsob myšlení, ani nepodporuje rozmanité způsoby prožívání, ačkoliv se zapřísahá individualismem a adoruje subjektivitu. Pro mnohé lidi a mnohé instituce je to nepohodlné a neužitečné, což je v době vizuality a jejího značně manipulujícího působení spíše symptomatické než nepochopitelné. Jestliže to není škola, která poskytuje vzdělání v oblasti vizuální gramotnosti (tou rozumím soubor kompetencí ve vizuální oblasti, tedy toho, co nás jako vizualita obklopuje a co nás formuje), kde a jak se „učíme vidět“? Výzkumy v oblasti percepce vizuálního díla ukazují, že kompetence běžného diváka, tzv. empirického diváka, který se nezajímá o výtvarné umění a ani není v této oblasti nadstandardně vzdělán, jsou nabývány právě mimo působení školy, ve světě vizuálních sdělení a vizuální produkce současné společnosti, tedy v prostoru kulturního rozhraní, kterým je od počátku 20. století pohyblivý obraz (Rodowick, 2001, Fulková, Straker, Jaros, 2004).

Preference a šíření jednoho způsobu zobrazování, jak ho známe z působení veřejných vizuálních médií znamená, jako bychom mluvili jen jedním jazykem. Jestliže však uvážíme, že jako reakce na globalizaci zde existuje protipohyb v podobě oslavy a šíření diverzity v oblasti kulturní, pak bychom jako učitelé předmětu výtvarná výchova měli znát, respektovat a učit různorodosti vizuálních jazyků. Jako učitelé také nežijeme v izolaci od vizuální kultury a jestliže se s žáky učíme mluvit různými jazyky vizuálních sdělení, pak se učíme i různým způsobům percepce vizuálního díla a různým způsobům myšlení.

Tvorba i výtvarné výpovědi dětí nám tak mohou povědět mnoho – nikoliv snad o specifickém světě dítěte, ale o různých verzích světa, který sdílíme všichni dohromady.

Poznámky:

(1)

Plochy papíru, na který B. provádí kresbu, se stávají osobním symbolickým prostorem, který je naplňován řadou znaků a symbolů, jež vytvářejí příběhy. Taxonomie ani hierarchie znaků/symbolů není v této interpretaci v popředí mého zájmu. Používám v kontextu svého výkladu termín znak i symbol jako termíny vyjadřující především funkci, symbolizování, tedy v běžném slova smyslu jako odkazující, zastupující, reprezentující, přičemž sémiózu, proces označování, chápu jako otevřený a neukončený proces. Klasická díla různých autorů používají termíny znak a symbol v kontextu svého systému (teorie). Pluralista Goodman používá výhradně termín symbol, který najdeme i u Piageta a Gardnera, což není bez logiky, uvážíme-li kontext kognitivní vývojové psychologie a vazby mezi Gardnerem a Goodmanem. U Peirce a Deleuze najdeme velmi podrobné taxonomie znaků a i když jsou jim někdy podsouvány úmysly hierarchie, nedomnívám se, že je tomu tak. Speciálně u Peirce je symbol zahrnut jako jedna z položek do jedné z nejnámějších taxonomií, ale váha jeho použití je rovnocenná pozici k jakémukoli jinému termínu z tohoto přehledu. Stavění termínů znak a symbol do protikladu, jak k němu dochází u některých autorů, jimž je tato opozice hlavním tématem, je podle mne často důvodem k budování dalších, málo produktivních opozic, jež se stávají oporou dualistických modelů myšlení o světě a sociálních jevech. Současné přírodní i společenské vědy tyto modely opustily a odporuje jim i sociální praxe a zkušenost.

(2)

Některé z mých studentek pracují s dětmi ve třídách, kde je silně zastoupeno romské etnikum. Kresby, těchto dětí, ať už volné, nebo na zadané téma, obsahují téměř pravidelně jako kompoziční prvek přepis komerčních značek a odkazů na populární hudební i vizuální kulturu. Jedna studentka se z rozhovoru dozvěděla řadu důvodů, proč děti z této třídy kreslí všude značku Adidas nebo Nike; v dané komunitě jsou právě tato obchodní loga znakem (vysokého) společenského statutu jejího majitele/nositelů – ten se touto distinktivní vlastností (značkou sportovního zboží) vyčleňuje a zároveň zařazuje do určitého společenského prostoru (Bourdieu, 1998), a to na základě rozlišovací schopnosti svého okolí. Neporozumění může nastat, pokud učitel není tím, kdo je zapojen rovněž do

tohoto prostoru, tedy tím, kdo je schopen diferencovat a „vládnout kategoriemi vnímání, klasifikačními schémata, vkusem, jež mu diferencování, rozlišování – mezi barvotiskem a obrazem nebo mezi Van Goghem a Gauguinem – umožňují“ (Bourdieu, 1998). Dětské kresby poskytují vlastně dynamický obrazový popis prostředí, které je učiteli běžně nedostupné a ukazují habitus, jak ho představuje Bourdieu – jako generativní a jednotící princip, který z charakteristických vztahových rysů, vlastních určitému postavení, vytváří jednotný životní styl.

(3)

Například mluví-li se o současném australském domorodém umění (viz různé obrazové encyklopedie), pak bychom měli vědět, že se tak děje výhradně z evropských pozic a v rámci evropského diskursu o umění. Ačkoliv až na malé výjimky jsou hlavními tématy těchto maleb tradiční mytické příběhy ztvárněné tradičními znaky /symboly, jsou v Evropě čteny jako abstraktní kompozice, které velmi dobře konvenují evropské představě o jazyku abstraktního díla a stávají se výhodným obchodním artiklem.

Ostatně to je případ nikoliv ojedinělý a řada „afrických“ či jiných domorodých artefaktů má podobně posunuté významy a funkce. Podobně hovoří sinologové, když oceňují klasické formy a k soudobé produkci mladých čínských autorů říkají, že tito lidé tvoří „na objednávku“ amerických galerií.

Literatura:

- Atkinson, D. (1995) Discourse and Practice in the Art Curriculum and the Production of the Pupil as a Subject. *Journal of Art and Design Education*, 14 (3), pp. 259-271
- Bourdieu, P. (1998) *Teorie jednání*. Karolinum, Nakladatelství University Karlovy, Praha
- Court, E. (1989) Drawing upon Culture: the Influence of Culture on Children's Drawing Performance in Rural Kenya. *Journal of Art and Design Education*, 8 (1), pp. 65-89
- Cox, M. (1992) *Children's Drawings*. London: Penguin Books
- Cox, M. (1998) Drawings of People by Australian Aboriginal Children: the Intermixing of Cultural Styles, *Journal of Art & Design Education*, 17/1, pp. 71-79
- Cunliffe, L. (1996) Art and World View: Escaping the Formalist Labyrinth. *Journal of Art & Design Education*, 15/3, pp. 309-326
- Darras, B. (2000) Repertoires of Imagery and the Production of Visual Signs: A Semio-Cognitive Approach and Case Study. In Lindstrom, L. (ed.) (2000) *The Cultural Context. Comparative Studies of Art Education and Children's Drawings*. Stockholm Institute of Education Press
- Irwin, R., Rogers, T., Yuh/Yao Wan (1997) Belonging to the Land: Understanding Aboriginal Art and Culture, *Journal of Art & Design Education*, 16/3, pp. 315-318
- Fulková, M. (2000) Subkultura. In *Kultura jako setkání s jiným, Reflexivní kompetence učitele výtvarné výchovy*. Disertační práce, Pedagogická fakulta, Universita Karlova, Praha
- Fulková, M. (2002) Když se řekne... Vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova* 4, str. 12-14

- Fulková, M., Straker, A., Jaros, M. (2004) Empirical Spectator and the Gallery Education. *International Journal of Art and Design Education*, Spring, Vol. 23, 1. pp. 4-16
- Jaros, M. (2004) Narratives of the Post-Mechanical Age. Centre of Knowledge in Science and Society, Newcastle University.
- Kroupp, R. (1995) Drawings by Bedouin Children from the Negev Area in Israel. *INSEA News*, Dec. 1995, pp. 14-17
- Lenková, A., Michalovič, P. (2001) Filosofická rozprava o šiestom zmysle. Katalog k výstavě. R. Filly 6. zmysel.
- Luhman, N. (2002) Láska jako vášeň. *Paradigm Lost*. Prostor, Praha
- Moore, A. (1996) Responding to Bilingual Pupils in the Art Classroom. *Journal of Art & Design Education*, 15/2, pp. 179-189
- Muhic', J. (2003) Vzdělávání dětí z různých minoritních skupin na území ČR se zřetelem ke zvláštnostem rodinných systémů, kulturních tradic a specifik rodinné výchovy. Výzkumná zpráva, MŠMT, IPPP Praha
- Rodowick, D. N. (2001) Reading the Figural, or, Philosophy after the New Media. Duke University Press, Durham and London,
- Rogers, T., Coulthard, C. (1997) Understanding Aboriginal Art and Culture, dílčí výzkumná zpráva, interní materiál, University of South Australia
- Wilson, B. (2000) Empire of Signs Revisited: Children's Manga and the Changing Face of Japan. In Lindstrom, L. (ed.) (2000) *The Cultural Context. Comparative Studies of Art Education and Children's Drawings*. Stoskholm Institute of Education Press.

Tvořivé aspekty dramatické výchovy

Silva Macková

Na rozdíl od výtvarné a hudební výchovy není dramatická výchova (až na výjimky, kdy si ji některá základní škola nebo gymnázium do svého programu zařazuje ať už jako předmět nebo jako jednorázové dílny, semináře, lekce pořádané většinou ve spolupráci s tzv. středisky dramatické výchovy) doposud běžným vyučovacím předmětem. Zkušenosti s výukou dramatického oboru ovšem jsou na základních uměleckých školách, kde literárně dramatický obor tradičně existuje. Zatímco výtvarná a hudební výchova řeší při přípravě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání otázky obsahu a výstupů, dramatická výchova řeší především otázku svého bytí nebo nebytí, svého zařazení nebo nezařazení jako samostatného vyučovacího předmětu. Jde tedy o to, jestli vůbec dramatická výchova v RVP bude a bude-li, na jakém místě se ocitne. Zda se stane doplňujícím oborem umístěným někde na konci materiálu společně s dalšími doplňujícími obory, nebo zda bude tvořit součást oblasti (i když zpočátku jako obor doplňující), kam bez vší pochybnosti patří, oblasti Umění a kultura. Teprve potom vyvstávají otázky, co bude jejím obsahem a jaké budou výstupy

Obojí ale spolu úzce souvisí. To, jak bude formulován obsah a výstupy, určuje postavení dramatické výchovy v RVP, tedy její zařazení do určité oblasti. V této souvislosti je třeba se zmínit alespoň stručně o vývoji tohoto oboru. Zjednodušeně lze říci, že vývoj směřoval od divadla hraného dětmi k zájmu o možnosti, které divadlo nabízí pro rozvoj osobnostních a sociálních schopností dětí a mládeže, zejména pak komunikačních (používání vlastního hlasu a těla při komunikaci a jejich kultivace) a tvůrčích (v procesu kolektivní inscenační tvorby). To vedlo k „zúžení“ možností dramatické výchovy na jedné straně na výchovu osobnostně sociální (nebo její součást) a na straně druhé na „pouhou“ metodu aktivního vyučování založenou především na hře v roli. Výsledkem tohoto vývoje pak bylo i zařazení dramatické výchovy v počátcích tvorby RVP pro základní vzdělávání jako tzv. podpůrného prostředku a následně tendence zařadit dramatickou výchovu mezi tzv. průřezová témata.

Když jsme s tvorbou koncepce předmětu dramatická výchova pro RVP začínali, dostali jsme dokonce na vybranou, do které oblasti jej chceme zařadit. „Ve hře“ byla oblast Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost a Umění a kultura.

Právě celková koncepce RVP, zejména rozdělení vyučovacích předmětů do oblastí, nás přivedla k zamyšlení nad logickým a z našeho dnešního pohledu jediným možným zařazením. Pokud existuje oblast Umění a kultura se dvěma vyučovacími předměty, výtvarnou a hudební výchovou, pak tato oblast postrádá předmět vycházející z třetího druhu umění, umění dramatického. Oproti tendenci koncipovat dramatickou výchovu jako výchovu osobnostně sociální byl vytvořen nový materiál, inspirovaný zejména koncepcí výtvarné výchovy v RVP. Tento nový přístup zdůrazňuje vazbu dramatické výchovy na dramatické umění. Koncepci tohoto vyučovacího předmětu lze stručně vyjádřit jako **učení se dramatickému umění** (tedy především dovednostem souvisejícím s inscenační

tvorbou), o **dramatickém umění** (tedy vědomostem z historie a teorie dramatického umění) a **dramatickým uměním**. Učení se dramatickým uměním pak představuje onen zdůrazňovaný (a nepochybný) dopad na rozvoj osobnosti žáků a studentů, jejich psychosomatických a sociálně komunikačních dovedností. Toho je ale dosahováno „nepřímo“, skrze práci s konkrétním dramatickým obsahem.

Jednoznačně tedy vyplynul požadavek zařazení DV **do oblasti Umění a kultura** vedle výtvarné a hudební výchovy. Nejde ale jen a zařazení předmětu dramatická výchova. Zdá se nám, že vzdělávací oblast Umění a kultura o dvou předmětech není bez dramatického umění (a ovšem i literatury) kompletní.

Jaká je současná situace, z čeho lze vycházet? Výtvarné umění a hudba jsou pevně v systému základního vzdělávání zakotveny, řeší nově obsah a výstupy vyučovacích předmětů. Literatura je zařazena do oblasti Jazyk a jazyková komunikace (zařazení do oblasti UaK by bylo logičtější, ale zřejmě díky tradici je zcela „nepřůchozí“). **Dramatické umění není v systému základního vzdělávání zastoupeno vůbec**. V rámci literatury najdeme zmínky o dramatech, ale jen jako o literárním díle. Nejde přece jen o scénář, ale o celou realizaci dramatického díla, tedy i o režii, scénografii, scénickou hudbu, herectví. Chybí poučení o dramatickém umění ve všech jeho současných projevech, tedy nejen o divadle, ale i o filmu, televizi, rozhlasu, video a PC tvorbě. Nemusím zdůrazňovat, že se jedná o nejvíce „konzumované“ umění (nebo to, co se za ně vydává) mezi dětmi a mládeží.

Skutečně nám nejde jen o prosazení dalšího vyučovacích předmětu, o získání vyučovacích hodin na úkor některých předmětů, které do základního vzdělávání bez vši pochybnosti patří. **Naším cílem je vytvořit kompletní oblast Umění a kultura**. Vycházíme při tom ze základního předpokladu, že umění je jiným (alternativním) způsobem poznávání světa. Při tomto pojetí pak ale nemůže oblast Umění a kultura zůstat ochuzena o třetí druh umění, o umění dramatické.

Vycházíme-li z našeho pojetí vyučovacích předmětů jako předmětů v oblasti Umění a kultura, pak i jeho obsah bude „dramatický“, samozřejmě s přesahy do oblasti lidské komunikace a zejména komunikace sociální.

Obsah dramatické výchovy jsme rozdělili na **dramatický proces** (s vědomím, že tento termín nevystihuje přesně to, co anglický originál Process Drama, navrhujeme jako poslední variantu upřesňující název **herně dramatický proces**), jehož podstatu tvoří herní jednání, na **proces inscenační tvorby**, jehož podstatu pak tvoří jednání jevištní včetně postupů a metod jeho tvorby (tedy herecké, dramaturgické, režijní práce, ale i scénografie a scénického zvuku a hudby). Od procesu inscenační tvorby je třeba odlišit **proces tvorby inscenace**. Znamená vytvoření uceleného jevištního tvaru a jeho předvedení divákům, což není nutnou podmínkou procesu inscenační tvorby, který seznamuje s jednotlivými postupy, zákonitostmi a má spíše povahu průpravy pro tvorbu inscenace a pro recepci a reflexi dramatického umění.

Pro herně dramatický proces, proces inscenační tvorby a tvorbu inscenace je nutné, aby byli jeho účastníci systematicky vybavováni potřebnými dovednostmi. Tuto oblast označujeme jako **základní předpoklady dramatického jednání** a zahrnuje psychosomatické

dovednosti (hlasovou, mluvní, pohybovou a hereckou průpravu), herní dovednosti a dovednosti sociálně komunikační, zaměřené na proces společné tvorby.

Struktura oboru je doplněna o oblast **recepce a reflexe dramatického umění**, propojující praktické činnosti s teorií a historií, vlastní tvorbu s tvorbou druhých, s tvorbou profesionálních umělců a vychovávající i poučené diváky.

Považovala jsem za nutné obšírněji popsat, co vlastně předmět dramatická výchova nabízí žákům samotným, ale i celé oblasti Umění a kultura. Název mého příspěvku ale původně zněl „Tvořivé aspekty dramatické výchovy“. Pokusím se stručně zmínit alespoň ty, které považujeme za nejdůležitější a jiným předmětem (a oborem lidské činnosti) nezastupitelné.

Dramatická výchova je příležitostí tvůrčím způsobem se podílet na inscenační tvorbě. Dramatické umění tím, že nabízí možnosti uplatnění v mnoha oblastech (scénářistické, dramaturgické, režijní, scénografické, hudební, herecké a v oblasti nových médií a jevištní techniky), znamená **příležitost pro výběr tvůrčích činností podle zaměření a schopností každého žáka, znamená příležitost pro všechny a příležitost pro každého**.

Specifickým předpokladem pro herní i jevištní jednání, pro dramatickou tvorbu, pro všechny její „profese“ je **schopnost představit si jednání a jeho důsledky**. To vede nejen ke schopnosti promýšlet a vytvářet jevištní jednání, ale i ke schopnosti v reálných životních situacích odhadovat důsledky svého jednání i jednání dalších zúčastněných osob a ovlivňovat průběh situace tvořivým způsobem, podílet se tvořivě na řešení problému nebo konfliktu. Nejde o ale „učení se modelům chování v situacích lidského života“. Nelze ani všechny situace „probrat“ a i „podobné“ situace se navzájem liší celou řadou okolností a podmínek. Jde spíše o schopnost orientovat se v situaci, předvídat její možný vývoj a nacházet možnosti ovlivnit jej vlastním jednáním. Zjednodušeně řečeno rozvíjí dramatická výchova **tvořivost uměleckou v oblasti dramatického umění**, ve všech jeho složkách a **tvořivost v oblasti lidského jednání vůbec**. Zkušenosti z herního a jevištního jednání vedou ke schopnosti představit si jednání, jeho průběh, vývoj, možnost změnit průběh a vývoj „zevnitř“ situace, vlastním jednáním. Rozvíjení základních předpokladů dramatického jednání, zejména psychosomatických dovedností, nabízí kultivované a účinné prostředky „realizace“ těchto záměrů (hlas a pohyb). Nestačí mít představu o tom, co chci udělat, musím to také umět udělat.

Důležité je, že se tak vždy děje v procesu skupinové tvorby a že se tedy žáci **učí společně tvořit a komunikovat ve skupině**.

Dovolte mi ještě jednu poznámku na závěr. Dvojí pojetí dramatické výchovy (směřování na jedné straně spíše do oblasti osobnostně sociální výchovy nebo k nabídce dramatické výchovy jako zdroje metod aktivního učení a na druhé straně směřování více do oblasti dramatického umění) a prosazování těchto linií je možná tím, co vede k tomu, že ztrácíme pracně vydobyté pozice v Rámcovém vzdělávacím programu. Jedna část oboru je s umístěním dramatické výchovy v podpůrných disciplínách, průřezových tématech nebo doplňujících oborech spokojena, druhá (zastoupená zejména katedrami divadelních fakult) usiluje o rovné postavení dramatické výchovy v oblasti Umění a kultura vedle výtvarné

a hudební výchovy. Je možné, že k podobným „vnitřním“ sporům dochází i při koncipování dalších předmětů. Z dosavadního průběhu této konference tuším podobný rozdíl v přístupu ke koncepci oboru i ve výtvarné výchově. Nedopustíme, abychom vnitřními spory ohrozili postavení umění a kultury v Rámcovém vzdělávacím programu vůbec. Leží totiž na nás obrovská odpovědnost. Vyvážit jednostranně vědecké (a v naší společnosti preferované) poznávání světa poznáváním stejně cenným a od nepaměti lidstvu vlastním, poznáváním uměleckým.

Hudební a výtvarný kód z hlediska času

Jejich využití při interpretaci či animaci výtvarného díla

Kateřina Dytrtová

Metody interpretace a animace, které prostupují obory, využívají celkový tvůrčí, představový a myšlenkový potenciál žáka, studenta – tvůrce neotřelých spojení, vysvětlení mezi obrazy, zvuky, pojmy, ale i gesty. Aby tato spojení nebyla prvoplánová, lze do komparací vložit další, nezávislý prvek, který zorné pole sice zúží, ale očekává se, že jej zároveň prohloubí. Tímto třetím fenoménem, úhlem pohledu je v případě tohoto příspěvku navrhovaný čas (a s ním nerozlučně spojený rytmus). Pohlédneme tedy z tohoto zorného úhlu na problematiku vnímání umění ve snaze lépe pochopit, co animace, interpretace vlastně „mohou“.

Umění – výtvary lidského ducha stojící „mimo čas“

Hudební i výtvarná výchova se zabývá takovými obory lidské aktivity, které lze chápat jako obranu člověka proti entropii přírody. Jedná se o obory specificky lidské a „protipřírodní“, o výtvary lidského ducha. Již touto snahou vzepřít se nezadržitelnému plynulému prožívání „bez návratů“ jsou výsledky obou oborů automaticky vtaženy do problematiky času, návratů, paměti ve snaze předjímat čas a pochopit komplikovaný vztah světa a sebe sama v jeho vnitřních souvislostech.

Lidská psychika má potřebu se se vším, co nás obklopuje, nějak vyrovnat. Toto „nějak“ je obsaženo často v roli kultury a umění. Zmíněná potřeba je vyplňována tvorbou alternativních, intencionálních „možných světů“, které tvoříme v recepci děl obou druhů umění. V oblasti vypravování a explikace lidské činnosti žádáme vysvětlení, které odpovídá nějaké perspektivě (hledisku), kterou si můžeme představit nebo pocítovat jako správnou – jako možný svět. Umění je pak oblastí, která vytváří ve své spontaneitě vícenásobné perspektivy, reality, možné světy. Jsou často hypotetické ve snaze porozumět vějíři alternativ lidských možností. Výplody imaginace, které rozumíme jako vlastnosti vytvářet obrazy a dešifrovat je, tvoří univerzum konkrétně pocítovaných smysluplností, které rozšiřují horizont jak možností, tak zkušeností. Vytváří se tak specificky lidské rozpětí, které zvětšuje prostor lidského „pobytu“ (termín Martina Heideggera) a lidskou svobodu v prožívání a vnímání světa.

Nová situace v umění ve 20. století

Oba obory umění změnily své formy i obsahy za posledních 150 let natolik, že je nutné konstatovat tyto změny, aby byl nalezen pevný bod, charakteristika našeho TĚD. Výtvarné obory se ve 20. století i přes tradiční úzké vazby s teorií umění staly samy filozofií, filozofií

umění. Více než kdy jindy platí, že předmět je uměleckým dílem jako takovým pouze ve vztahu s určitou interpretací. Nebo také – interpretace jsou funkce, které mění materiální předměty v umělecká díla. Tyto interpretace jsou různého typu – patří ke stále obtížněji vymežitelným polím kritiky umění, dějin umění a filozofie umění. American College Dictionary definuje hudbu jako „umění zvuku v čase, vyjadřující myšlenky a emoce v signifikantní formě prostřednictvím svých prvků, rytmu, melodie, harmonie a barvy.“ Názor počítající s proměnami sociálního prostředí, je názor P.R. Farnsworthův, kdy „hudba je vytvářena sociálně přijatým modelem zvuků“.

Autenticita smyslů vnořených do plynulého času

Metody interpretace i animace počítají se silným zážitkem zprostředkovaným našimi smysly. Smysly jsou vnořené do autentického proměnlivého plynulého okamžiku žitého TEĎ. Předávají však velmi odlišné zprávy o světě. Zrak je spojený se světem magických obrazů a umožňuje nevídané – vhled do „jejich“ časů a to naráz, simultánně, v celku. Sluch, podobně jako řeč plyne s pravým časem diachronicky. Hudební myšlení je tak svázáno s běhutým časem, kdy v okamžiku vnímání stačí lidská psychika rozvíjet myšlenkové a představové vrstvy. V optickém oboru dochází k vynořování, zpřesňování, tanutí na pozadí, k entropickým procesům k uspořádanosti a dokončenosti formy.

Protože jsou zrak i sluch ponořeny do průběhového okamžiku, do plynulého času, i vnímání optických oborů je dynamické. Má selektivní charakter a je orientováno středově. Tenduje k vytváření rovnovážného stavu, k vytváření vzájemně se vyvažujících středů napětí v rámci struktury jako celku. Do vjemového obrazu jsou zaváděny kvality, které nejsou dány na sítnici. Jsou dotvářeny lidskou psychikou, protože každá struktura má tendenci činit se úplnou, směřuje ke kompletaci, není-li úplná. Jestliže hudební myšlení svými myšlenkovými a představovými komprimáty vybočuje z plynulého času a rozšiřuje jej o tyto schopnosti lidské psychiky, stále se toto myšlení modeluje k průběhu slyšeného. Zatímco optické obory a myšlení připomínají práci objektivu fotoaparátu: zaostřování, prohlubování prostoru, zpřesňování, vyhledávání, které také plyne v běhutém čase, ovšem pracuje s celkem.

Konstrukce myšlení vybudované „nad časy“

Přestože smysly zprostředkovávají odlišné zážitky, právě proto, že v plynulém čase všechny pracují naráz v okamžiku TEĎ, ovlivňují se a vzájemně osvětlují. (Připomeňme některé autory a obory, které z těchto přesahů vycházejí: Stravinskij, Janáček, Malich, Grygar, synestézie, psychologie akustiky, grafická hudba, hudební grafika, opticko-akustická a audiovizuální tvorba.)

Smyslové receptory zprostředkovávají sumu zážitků, která podléhá velmi složitému a mnohvrstevnatému procesu nazývanému myšlení. Tento proces je ovlivňován

mnoha faktory: připomeňme existenci hudební a prostorové inteligence (termíny navržené a obhajované H. Gardnerem) a odlišnosti typologické. Hudební inteligence, na rozdíl od prostorové inteligence, není vázána ke světu fyzických objektů a váže se také k jiným časovým průběhovým sekvencím. Pro inteligenci prostorovou je charakteristická schopnost vracet mentální operaci zpět, přetáčet ji v prostorových vykonstruovaných parametrech a dále schopnost decentrace – umět si představit, jak situaci vidí někdo jiný, z jiného místa – to jsou všechno umělé z plynulého času vytržené představy doložené již u dětí.

Proces vnímání umění ponořený do plynulého času je umožněn myšlením hudebním a výtvarným, které ovšem vytváří „nad časy“ vybudované myšlenkové komprimáty. Jedná se o představy podléhající svým vlastním časovým proporcím. Jsou bleskurychlé, umí se rozvinout a opět komprimovat, řetězit, prosvítat skrze sebe a jsou společné pro oba druhy umění. V psychickém časoprostoru se myšlenkové prvky pohybují tam i zpět, anticipačně i rekapitulačně, spojují minulé s přítomným, názorné s nenázorným a vždycky se jejich dotekem proměňuje celá struktura.

Myšlení, schopnost lidského mozku, vytváří složité modely představ, propady do minulosti, předjímá budoucnost a to vše v různých mezifázích filtrovaných osobností vnímatele, zabarvených dobou a jejími kritérii (estetickými normami, ustálenými vzorci myšlení, zobrazovacími kánony, sociálním prostředím apod.), a vybíhá tak z plynulého toku času. To, co se díky obrazu, hudbě projevuje, je ireálný soubor nových věcí, objektů, které nikdo ještě neviděl, které vůbec neexistují v obraze ani v hudbě ani nikde na světě, avšak které se projevují skrze ono plátno, jehož se jaksi zmocnily, skrze uslyšené. Mozek a jeho schopnost abstrahovat proto stojí z hlediska času v protikladu k autentickým, v plynulém čase vnořeným receptorům do „světa tam venku“.

Umění jako metafora

Mluvíme-li nyní o myšlení obecně, nelze právě tak jako čas minout problematiku spojení myšlení se slovem. Ve školním či galerijním prostředí, kde interpretace a animace, dvě metody tímto textem předjímané, probíhají, nejčastěji zaznívají právě slova. Myšlení se slovem realizuje, slovo fixuje zobecnění, k němuž myšlení došlo. V obou druzích umění se slovo také objevuje jako „dokumentátor určitosti“. Obě umění nežijí v uměle vytvořené prázdnotě, ale využívají metaforičnosti slov, kdy se představa nepopisuje ale vyvolává na základě napětí mezi skutečným a odchýlným vyjádřením, protože umění je člověkem chápáno celostně. Metafora je přenesení slova na představu, která se původní představě v něčem podobá, a to v něčem nikoliv podstatném, ale nápadném. Metafora velmi zajímavě pracují s časem právě pro nutnost využití paměti a představ. Z tohoto obecného úhlu pohledu lze na obě umění pohlédnout jako na „metaforu“.

Studium problematiky času rozšiřuje definice času o přívlastky. O jaký čas (není jeden jednotný) se jedná. Mechanický čas není časem biologickým. Živý organismus se totiž řídí svými vlastními tempy, „časuje se sám“. Jeho zrání, dospívání není jednotlé, pravidelné. Obsahuje v sobě jakýsi „časový tvar“. Žádná fáze nemůže nastat dřív, dokud nejsou připraveny všechny podmínky pro její spuštění. Tímto vnitřním časováním se časovost živých dějů liší od dějů mechanistických. Tvary, barvy, šumy, souzvuky a je prorůstající myšlenkové bleskurychlé časové komprimáty se dějí uvnitř našeho vědomí, kde tvoří náš vnitřní zkušenostní čas. Ten plyne v tempu, který můžeme sami strukturovat, rytmizovat, individualizovat. Jiný způsob chápání času nabízí rituál, do všech oborů humanitních věd ve 20. století prosáklý termín. Jako podivuhodný „stroj na destrukci času“ je interpretován Lévi-Straussem. Opakováním původních gest zacykluje čas v archaických nebo později zemědělských společnostech. Tento fenomén rituálu, ritualizace proniká do výtvarných umění v díle Pollockově, v umění body artu, v akčním umění. I v hudební oblasti nekonečné smyčky či patterny odkazují k neevropským inspiracím.

Výrazný vztah umění 20. století k původním funkcím umění je způsoben zaznamenáním postupné vyvázanosti času od gest, rituálů, obřadnosti, jeho postupného oddělování a vyprazdňování, kdy nakonec „vzniká novověký plánovací čas, prázdný rámec všeho skutečného, s nímž se dají dělat matematické a logické operace“ (J. Sokol). Čili vzniká představa plánovacího společenského času jako předmětu symbolických manipulací.

Psychologie k novým poznatkům o čase ve 20. století dodala informace o nehomogenitě vnímaného času, o zrychlování a zpomalování v proudu našeho vnímání. Došlo ke zjištění, že člověk nemá vnitřní hodiny s pevnou frekvencí, že „lidský čas není jen homogenním pozadím, nýbrž je také sám informací“ (J. Sokol). S tím souvisí problematika temporálí, činností probíhajících ve změněných časových souvislostech, které neodpovídají „vnitřní váze“ vztahu člověka k těmto činnostem. (Odritualizované a zrychlené jídlo, ku času zrání obilí neadekvátně krátký čas sklizně, stěhování za prací...)

Student, žák, kterému předmět výtvarná výchova nabídne podobně široké souvislosti, je schopen přinášet ke společné diskusi nové obsahy své tvorby, odhaluje nové souvislosti o světě a o sobě. Všechny předměty školního vzdělávání aspirují k těmto cílům, ale pouze některé je mohou zastřešit tvorbou. Výtvarná výchova k nim patří, ale není jisté, jestli naznačených rozšířených hranic dostatečně využívá.

Originál je jistě téma přináležející do oboru umění. Originálem je zajisté i tento jedinečný neopakovatelný okamžik TED. Tato podivuhodná povaha přítomného vědomí obsahuje totiž tu danost, že ji nemohu prožít znovu, mohu si ji již jen připomínat. Zatímco vzpomínky mohou vyvolávat kdykoliv, podléhají mé vůli. Drama nejistoty (s ještě nenaplněným očekáváním) je charakteristické pro originální přítomnost, zatímco vzpomínka s očekáváním již naplněnými vyzařuje klid a jistotu prožitého

Jeden z oborů (výtvarné obory – hudba) tempo vnímání originálních jednotlivých TED používá jako sémantický, obsahuplný, tedy významový prostředek (lento, grave x presto, allegro), což druhý obor nedělá. Ovšem s výjimkou performancí, body artu, akčního

umění a gestického umění, kdy první zmiňovaný obor pracuje, podobně jako hudba, sémanticky s časovým plánem vnímatele.

Vnímání umění, tvorba umění – a čas

Co je vlastně čas? Časovost se nám zjevuje, až když se do ní vědomím rozvrhujeme. Není to nic „jsoucího“, sama není. S tím ovšem kontrastuje představa linearizovaného času, přímky, která „je“, po které se posunujeme v čase a v prostoru. Neutichající proměnlivá melodie (bez opakování, poslouchaná se zavřenýma očima, tedy není rušena pohledy do „jiných časů“) je obrazem pro představu „proudu“ pravého běhutého času TED. Linka je stopou po proběhlém proudu, který ale již není. Linka je vhléd do uplynulých TED, melodie je zosobnění běhutého prožívání proudu TED spojeného s životem. Jedná se zřejmě o největší shledaný rozdíl mezi oběma druhy umění vzhledem k času.

To se týká vnímání obou druhů umění. Jinak je tomu však s jejich tvorbou. Ta je v obou případech neoddělitelně vnořena do proudu plynulého času a její obtíž spočívá zejména v zabořování se do budoucnosti, v uskutečňování vize, v průlomu do neznámého. Tvorba s sebou nese prvky sebeepochopení, používá paměť, intuici a schopnosti odvážně pracovat s budoucností, jaksi hlouběji chápat sebe a svět. Nese v sobě sílu pojmu „stvořitelské gesto“. Tvorba navíc není jen volba nového, ale i omezením a ztrátou jiných možností, což si psychika autora uvědomuje a ne každá tuto mez (ztráta oněch pro volbu těchto) udrží a „vydrží“.

Tento podíl „na živém“ dokumentuje tvorbu jako činnost vykonávanou v průběhu toku času a tudíž nesoucí v sobě otisk tohoto živého. Zde lze nalézt další rozdíl mezi sledovanými obory umění. Obě umění jako otisk života v procesu tvorby vznikají samozřejmě v proudu „opravdového času TED“, ale hudba, aby se ještě někdy rozezněla (a stala se vůbec hudbou znějící), potřebuje svůj zafixovaný tok (nyní ještě souhlasná fixace jako u vizuálních umění) spojit s živým průtokovým časem interpreta a teprve spojením se s dalším živým průběhovým časem (proto mluvíme o interpretech jako o tvůrcích provedení, kteří „opatrují“ skladbu životností svého průtokového času) vzniká hudba znějící. Čili hudba právě pro svou vlastnost znění v žitém průtokovém čase potřebuje vlastně „časy“ dva. Skladatelův a interpretův. Obě umění pak pro své vnímání potřebují „časy“ vnímatelů.

Rytmus jako magický návrat podobného

Rytmus umožňuje „přežít“ tlak budoucnosti v proudu vnímání. Očekávání (pravidelný návrat podobného) totiž dochází svého naplnění. Toto uspokojení, tato nakažlivost vysvětluje, proč je rytmus fenomén tak strhující. Tím, že je tento prožitek vlastní všem lidem, je rytmus bytostně mezilidský, společenský jev. Fenomén rytmu způsobuje, že člověk podvědomě spatřuje a uspořádává v pravidelných strukturách impulsy do skupinek (po třech, po čtyřech) či do vzorců. Tato pravidelnost, vtištěná zřejmě již tepem matky, je posilována

dalšími rytmy. Střídáním dne a noci, léta a zimy, nádechu a výdechu. Pravidelné střídání důrazu a odlehčení, napětí a uvolnění, je tedy hlubinnou strukturou toho, čemu z nedostatku lepšího slova říkáme „proud vědomí“. I když člověk nevnímá žádnou vnější změnu, přece vždycky už „vnímá“, že sám je touto změnou. Rytmus tedy člení plynutí času.

Rytmus má v hudbě zvláštní postavení, sám o sobě hudbu totiž nevytváří, pouze odděluje čas. Teprve ve spojení stránky časové se stránkou zvukového materiálu vzniká hudba. Tím rytmus tvoří samu dřev hudby, její látku i formu. Je to jakási „vnitřní povaha skladby“. Hudební autority se shodují v tom, že rytmus vychází jaksi „zevnitř“, z hlubokých a předvědomých vrstev člověka.

Z hlediska výtvarných oborů je zajímavé zjištění, že v hudbě lze rozlišit dva hlavní typy rytmů: aditivní a divizní. Rytmus aditivní řadí rázy (tento termín známe z řazení románského prostoru) a kryje se s volným rytmem. Rytmus divizní (multiplikační) předpokládá rovnoměrnost (normu) a odstupňování (podřízenost). Aditivní způsob uspořádání rytmu převládá v dějinách hudby u teoretiků antické a vůbec monodické hudby (pravidelné skupiny vznikají pravidelným řazením prvků za sebe). Druhý názor rytmus chápe jako uspořádanost do předem daného rámce. Pulsující podložená „mřížka“, která odkazuje k uviděnému celku, tedy k výtvarným oborům. Tento koordinační rámec, metrum přichází ve vývoji evropské hudby později s rozvojem polyfonie a souvisí se vznikem umělého mechanického času. Čili s tou změnou práce s časem, kdy je lidská činnost rozvrhována do abstraktních intervalů, zatímco dříve se plynutí času odečítalo z vesmírných či přírodních rytmů a bylo s nimi přirozeně spojeno. Tento krok je spojován s hudební školou Notre Dame a lze jej přirovnat k práci architekta, který rytmitizuje kružbami okna katedrál (rozvrhuje rytmické vztahy do předem daného rámce).

Ve vizuálních oborech rytmus souvisí s pojmem symetrie, která je ovšem také založena na kontrastu barevném, tvarovém, prostorovém (v hudbě jsme zmínili kontrast těžké a lehké, přízvučné a nepřízvučné doby). Kontrast je ve všech disciplínách umění důležitá estetická kategorie. Proto je nutné znát jeho účinky při metodách animačních a interpretačních, které prostupují obory napříč. Tento všudypřítomný princip duality (tíže a uvolnění) vlastně svou rozmanitostí umožňuje čas dělit, skandovat. I zde, ve vizuálních oborech nalezneme pojmy cyklické struktury a nespočetné opakující se varianty. Tyto principy symetrie, cyklu, duality a kontrastu lze chápat jako projev schopnosti člověka rytmizovat viděné. Fenomén analogie a další derivace rytmu, fenomén rovnosti a totožnosti jsou označovány jako symbolonové jevy. (Symbolonika – nově vznikající disciplína prověřující účinky rytmu v rozmanitých oborech). Při interpretacích, animacích při uplatnění tohoto hlediska pak lze vybírat například ty vizuální vzorce, modely, na kterých jsou symbolonové kvality viditelné i za dobovými rouchy dodanými regionálními, dobovými, náboženskými kánony.

Prostupování výtvarného a hudebního kódu

V dějinách umění lze nalézt mnoho období, kdy se oba kódy zobrazování, zaznamenávání vzájemně prostupovaly. I naše současnost je svědkem takového inspirujícího ovlivnění,

kteřé je nutné vzhledem k posuzovaným metodám interpretace a animace umění uvést. Ve 20. století lze považovat za důležité tu skutečnost, že hudba používá postupy vizuálních oborů: střih, perforaci, vkládání, zabarvování, práci s plochami. Tyto postupy jsou srovnatelné ve výtvarné oblasti s kolážemi či s prací s kamerou, fotografií. Tvarování, které s sebou nese i rozrušení a unikavost formy, tedy v hudbě exponované postupy, jsou ve výtvarných oborech reprezentovány soudobou architekturou v procesech samplování, mixování, recyklace, kdy se tvůrčí akt „vzdaluje od poselství k nástrojům, procesům a jazykům, dynamickým architekturám a prostředím“ (Halík).

Jestliže je hudba tohoto období charakteristická tónovými výboji, excerpovanými znaky, jejich vazbami s efekty unikavosti s nerovnoměrným rozptylem těchto informací, vylučuje zejména ve srovnání s předchozím vývojem hudby jakýkoliv monosystém (např. tónální harmonii; za tradiční novodobí autoři označují již i seriální dodekafonii). Rytmičtým monosystémem, který je pro artikulaci těchto vlastností nežádoucí, je například i tradiční metrická pulsace. Tím se hudba začíná velmi přibližovat výtvarným oborům. Monosystémy chybí i v ostatních oborech umění 20. století. Naopak se zde objevují pluralita a víceznačnost jako vlastnosti, které jsou zkoumány ve filozofických dílech a ostatních druzích umění tohoto období.

Pedagogické souvislosti

Sepjetí se slovem je obvyklé v racionálně nebo emocionálně akcentovaných místech ve vnímání obou druhů umění. Pojmenovávací slovo funguje kooperativně racionálně i esteticky výrazově, ale ještě častěji obrazově. Hudební oblast se zde vyhraňuje, jak lze usuzovat podle množství literatury zabývající se touto problematikou (programnost – absolutní hudba), ostřeji, než výtvarné obory. To je ovšem, zdá se, problematika na zvážení, jestli slovo, pojem, jako zdroj časté obraznosti nekomplikuje zobrazivým uměním cestu při vnímání svou „odlišnou obrazností“ zrovna tak, jako hudebnímu oboru, pouze je to ještě hůře analyzovatelné.

Výhodou spojení s pojmem je fixování umělecké struktury obou oborů v individuálním vědomí i ve společenské komunikaci (proto jeho vysoké, bohužel často jediné využívání ve školství). Využívá se zde síly slova, jeho vysokého stupně abstraktnosti, metaforičnosti, jeho dynamičnosti a hlavně stálé živosti v mysli kteréhokoliv vnímatele, tedy i oborového laika, jako rezonanční dešifrovací slovní sondy. Nebezpečí přehlčení slovy se snaží kompenzovat navržené metody: interpretace umění (pomocí umění) a animace, čili oživené vnímání umění. Tyto postupy jsou charakteristické spojením s dalšími druhy umění, s gestem, se zvukem, hudbou, čímž se poněkud uvolňuje napětí vzniklé zprostředkováním umění verbálně. Vytváří se tvůrčí pole pro žáky, studenty, kteří sami tyto metody používají, aby se naučili diskutovat, obhajovat svá stanoviska, tvořit a především myslet v souvislostech.

Problém hodnocení a estetické normy ve školní výtvarné výchově

Jindřich Lukavský

Výtvarná výchova byla charakterizována již od svých počátků v 18. a 19. století tvořivou žákovskou činností. Význam, který jí byl přikládán, se v historickém kontextu samozřejmě měnil a s ním se měnil i přístup k hodnocení žákovského výtvarného projevu. Myšlenky J. Ruskina a W. Morrisa, které kladly důraz spíše na proces tvoření s ohledem na originalitu a autentičnost dětského výtvarného projevu, položily základ pro vznik a rozvoj „spontánně-tvořivého“ pojetí výtvarné výchovy. V něm se značně rozšířily a uvolnily hranice estetické nebo výtvarné normy, již byla poměřována dětská výtvarná práce. Současně s tím postupně dochází k odklonu od důsledného hledání a vymezování estetické nebo výtvarné hodnoty. Přitom vytváření hodnot a vliv norem nevyhnutelně patří ke každému lidskému konání, a zejména v uměleckých oborech má zvláštní postavení (Kulka 2000, s. 23-26). Výtvarná výchova by proto měla věnovat dostatečnou pozornost hledání a ověřování hodnot i potvrzování nebo překračování norem ve výtvarných aktivitách žáka.

Malá zřetelnost výtvarných norem a hodnot, která se dá vystopovat až do současnosti, má za důsledek určitou bezradnost učitelů, vedoucí ke snižování pozornosti zaměřené na školní hodnocení. Ve výzkumu, který ve školním roce 1995/1996 uskutečnila Česká školní inspekce (Valeš 1997) učitelé výtvarné výchovy často uváděli, že by bylo třeba věnovat větší pozornost *hodnotám a hodnocení*, protože tato část jejich práce jim dělá největší starosti.

Ze zveřejněných výsledků výzkumu (Slavík 1994, Pedagogika s. 125-127), který sledoval rozložení normativního či kreativního hodnocení mezi učiteli výtvarné výchovy, poměrně jasně převažovalo první z nich. Normativní hodnocení vycházející z představy správného postupu a výsledku (splnění úkolu), tedy vzoru, jehož garantem je učitel. Ten také v průběhu tvořivého procesu žáka orientuje či naviguje pomocí korekcí ke křivenému cíli. Toto zjištění lze chápat přinejmenším jako signál, že „spontánní tvořivost“ žáků ve výuce výtvarné výchovy v praxi zdaleka nemusí být do takové míry volná a nezávislá na normách, jak by vyplývalo z programových vyhlášení spontánně-tvořivého pojetí (Podlipský *in* Slavík 2004, s. 139 – petit).

Umělecko-estetická norma se opět do ohniska zájmu dostává prostřednictvím reflektivně konstruktivistického pojetí, k jehož rozvoji u nás dochází na přelomu 20. a 21. století. „Reflektující přístup se v uměleckých oborech postupně šíří prosazuje. Výchovné teorie v anglicky mluvících zemích jej obecně charakterizují jako rozvíjení tzv. myšlení vyššího řádu – *higher order thinking*. ... v něm se uplatňují integrované myšlenkové procesy (interpretování, tvorba a ověřování hypotéz, argumentace v dialogu a j.), ale především jde o myšlení, které se učí rozumět svým vlastním postupům i jejich sociálním a kulturním souvislostem (souhrnně lze použít termínu metakognice).“ (*in* Slavík 2005)

Role učitele se přibližuje spíše roli moderátora sociokognitivního konfliktu (sporu žáků o „chybu“), který vede žáky k hlubšímu nebo širšímu poznání.

Hodnocení by mělo být přirozenou součástí reflektivního dialogu a samo by mělo být předmětem reflexe („proč jsem hodnotil tak, jak jsem hodnotil..., a proč je to jiné, než tvoje hodnocení“). Žáci ozřejmují postupy, jichž sami používají, když hodnotí (poznávají, učí se) a umožňují uvědomované formování těchto postupů i u dalších účastníků hodnotícího dialogu. Tak je podporován rozvoj autonomního hodnocení, tedy hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat.

Důraz na interpretaci a komunikaci lze také doložit citací z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, v oddíle charakteristika vzdělávací oblasti umění a kultury, tedy dokumentu vycházejícího ze sémantického přístupu k oboru výtvarná výchova. „V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. ... Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.“

V centru zájmu hodnocení ve VV stojí umělecko-estetický objekt – výtvarný jev či projev, respektive (v terminologii Rámcového vzdělávacího programu) vizuálně obrazné vyjádření. Hodnocení výtvarného projevu probíhá stále, i mimo záměrnou pozornost žáků nebo učitele. Vzhledem k tomu, že bez hodnocení se nelze rozhodovat v žádné činnosti, hodnocení je nutným průvodcem i každého výtvarného zásahu – podílí se na výběru barvy, průběhu linie, volbě kompozice atd. Jeho nápadnějšími vnějšími projevy je např. gumování, přemalování, ustržení části formátu, váhání při volbě dalšího postupu apod. Potíž je v tom, že všechny tyto činnosti jsou víceméně intuitivní a probíhají zpravidla bezděčně. Budeme-li je chtít nějak vyzdvihnout do středu pozornosti a pedagogicky zhodnotit, nevyhne se pojmenování určitých kritérií, které by měly výstižně zachytit určitou stránku hodnotícího procesu. V souhrnu se jedná o umělecko-estetická kritéria. Ve vztahu k nim došlo v estetickovědní oblasti k posunu, který zapříčinilo zformulování teorie tzv. hodnotového dualismu T. Kulkou. Tato skutečnost může mít důležitý dopad také pro náš obor.

Umělecko-estetickou hodnotu díla je možné měnit konfigurací konstitučních prvků, ze kterých se dílo skládá. Jednotlivé kroky, ve kterých je možné dílo konfigurovat jsou nazývány alterace. Z pohledu učitele výtvarné výchovy se jedná o účinné řešení problému hodnocení, především vzhledem k tomu, že dovoluje teoreticky i prakticky sladit nároky na hodnocení s respektem k originalitě dětského výtvarného projevu. A mimo to, termín „alterace“ je – v jistém smyslu – teoretickou abstrakcí „korekce“ ve výtvarné výchově.

Výše uvedené skutečnosti otevírají široký prostor pro teoretické zpracování problematiky alterací, korekcí a jejich vzájemných relací, a dále výzkum jejich aplikace v praxi. Nabízejí se otázky kolem rozvíjení dispozic pro rozpoznávání, navrhování a pojmenovávání alterací a jejich kritérií u všech zainteresovaných členů tvořivého vzdělávacího procesu, otázky na podmínky a možnosti využití tohoto postupu a jeho limity. Neméně závažné jsou i speciální teoretické otázky, které s danou problematikou souvisejí.

Zvláště naléhavé je teoreticky zpracovat samotný fakt pojetí norem a hodnot v současném umění, uměnovědě a v estetice ve vztahu k jejich didaktické transformaci nebo rekonstrukci ve výtvarné výchově. V současném stavu nám nezbyvá než konstatovat, že o těchto souvislostech víme v našem oboru pramálo – především s ohledem na reálné potřeby porozumět pedagogické praxi a odborně pro ni připravovat učitele.

Literatura:

- KULKA, T. (2000). *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2000. ISBN 80-7215-128-2
- KULKA, T. (2004). *Umění a falzum*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0954-X
- SLAVÍK, J. (2005). Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In: *Obory ve škole (Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik)*. Slavík, J.(ed.) Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, ISBN 80-7290-225-3
- SLAVÍK, J. (1994). Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika*, 1994, 44, č. 2, s. 119 – 128. ISSN 3330-3815
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 303 s., ISBN: 80-7290-130-3
- VALEŠ, V. (1997) Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). Příloha časopisu *Výtvarná výchova*, 37, č. 4, s. 1 – 4. RS 5096, ISSN 1210 – 3691

Výtvarná výchova a estetické normy

Rudolf Podlipský

Úvod

Ke konci dvacátého století stoupl počet umělců, kteří se snaží vykořenit z přístupů diváků k umění estetické kritérium. Jejich umělecké snažení už nemá estetický účín jako hlavní cíl. Chtějí diváky přivést k tomu, aby se k umění vztahovali jinak, než jen esteticky. Proč se jim to ale nedaří? Domníváme se, že problém spočívá v připravenosti diváků na setkávání s uměleckými díly. Očekávání většiny diváků je stále nasměřováno k estetickému fungování uměleckých děl. „Přípravu“ diváků ovlivňuje mnoho aktérů a aktivit. Jsou mezi nimi samozřejmě také učitelé a proces výtvarné výchovy ve škole. Tvrdíme, i když tvrzení nemáme podložené žádným věcným šetřením, že preferování estetického kritéria je ve školní výtvarné výchově stále velmi rozšířené. V příspěvku dokumentujeme na příkladu dvou srovnatelných jednotek výtvarné výchovy (1) častou podobu výtvarné výchovy s důrazem na estetické kritérium. Takové jednotky se vyznačují výrazným „pohybem“ (transmisí a transformací) estetických norem. K dokumentaci využíváme rozsáhlejší nepublikovanou analýzu zmíněných jednotek, která byla zaměřena na výtvarný zážitek. Těžiště zážitku v obou případech spočívalo v jeho *konstruktivní složce* (2). Použitý příklad jednotek zatížených estetickou normativností nám také umožňuje ukázat, kde se estetické normy v procesu výtvarné výchovy „berou“, a jak se v něm proměňují.

Norma (3)

Při vyslovení slova norma vytane většině z nás na mysl požadavek, kterým se upravuje provozování nějaké činnosti, nejčastěji výrobní. Ve výrobě a její spotřebě fungují normy jako sjednocující prostředek, který zabraňuje chaosu. Na normy však narazíme i jinde, než jen ve výrobě. Ve vztazích mezi lidmi nám normy ukazují, co je normální, a jsou tak měřítkem našeho počínání. Velice známým souborem norem v této oblasti je například křesťanské Desatero přikázání. Nejpodstatnějším aspektem normy je její *závažnost*, která tvoří odstupňovanou škálu. Se závažností do značné míry souvisí i tzv. *kodifikace*. Určité společenství lidí se na určité normě ujednotí, a vzejde z toho její zavazující popis. V případě porušení kodifikovaných norem, jako jsou zákony, vyhlášky ad., následuje citelná odezva v podobě sankce. Lidé se řídí i normami, které kodifikovány nejsou. Říká se jim *nepsaná pravidla*, a jejich porušení člověk pozná na základě negativní reakce okolí. Některá z pravidel jsou nejenom nepsaná, ale ani je *nelze formulovat*, přesto se jimi lidé řídí.

Estetická norma

Základy ke strukturnímu rozboru estetické normy položil český jazykovědec Jan Mukařovský. Svojí estetickou teorii zakládá na trojici pojmů estetická funkce, estetická norma a estetická hodnota. Původně vycházel z ruského formalismu, později se však stal spoluzakladatelem a představitelem českého strukturalismu. Jeho vědecký přístup má zároveň blízko k sémiologickému. Vztahy mezi uvedenými pojmy považuje J. Mukařovský za dialektické, a zaujímá při jejich rozboru sociologické hledisko. Zjednodušeně (samozřejmě se tím dopouštíme zkreslení) je můžeme popsat asi takto: v estetickém fungování díla proniká vědomí jedince k jádru jeho estetické hodnoty. Hodnota samotná pak spočívá v předkládaném systému estetických kvalit. Norma je přitom měřítkem hodnoty, neboť estetické hodnocení se vztahuje k něčemu předem danému, a tím je právě norma. Proto hraje významnou roli, nakolik jsou v díle porušeny či potvrzeny některé ze stávajících estetických norem, a nakolik se dílo snaží nastolit normu novou. Estetickou normu nelze vymezit zcela jednoznačně nějakou definicí. V uvažování o ní rozeznáváme v jedné rovině nekodifikovanou estetickou normu „ve své původní, originální danosti, jakožto energetické zřídlo, impuls procesu normování: je to *norma-impuls*“, a kodifikovanou podobu estetické normy, „totiž normativní věty a jejich soubory, tvořící estetické *normy-instrukce* sdělené jazykovými prostředky: jsou to zakódovaná *pravidla*“. Druhou rovinu úvah vymezují pojmy *normující* (zdroj normativního tlaku), a *normované* (předmět normování). V neposledku jsou ve hře estetické normy *mimo* umění a estetické normy *v* umění.(4)

Zdroje normativnosti

Před následujícím popisem důležitých momentů v průběhu jednotek uvažujeme o zdrojích normativnosti. Ptáme se, co všechno mohlo vykonávat korigující tlak na realizaci kresby mříže ve zkoumaných jednotkách. Navrhnout mříž, která má ochránit náš majetek, která má být jako od uměleckého kováře, a která má být hezká, znamená uvědomovat si při samotném kreslení možnosti technologií uměleckého kovářství, užitou funkci mříže a z toho vyplývající technické řešení, a k oběma okruhům požadavků se vztahující výtvarně-estetickou normativnost uměleckého kovářství. Ke zdrojům normativnosti je třeba ještě přidat individuální estetické normy žáků a paní učitelky, které vychází z jejich dosavadní výtvarně-estetické zkušenosti.

Svět uměleckého kovářství

V rozebíraných hodinách se východiskem k výrazové hře či iniciátorem této hry stala Mříž. Žáci měli vytvořit kresebný návrh brány, branky či vrat, řešený jako mříž, kterou zpracoval umělecký kovář. Svět uměleckého kovářství, který tak byl vtažen do hry, se stal stěžejním limitujícím faktorem žakovského tvoření. Základními úkony kovářského řemesla jsou probíjení, ohýbání, přesekávání, pěchování, osazování, provlékání, prodlužování a zakulacování kovových tyčí. Z monografií o uměleckém kovářství vybíráme dále jen ty informace o kovářské práci, které se k jednotkám bezprostředně

vztahují. K problematice kovářské konstrukci je třeba uvést, že „*u mříží a bran je známou dobrou konstrukcí vzájemné provlékání tyčí*“. Při spojování částí se užívají objímky, spony a také třmeny, častěji však nýtování. Dále je třeba uvést, že se umělecký kovář nevyhýbá svařování (elektrické, autogenem, v ohni – kovářské svařování). V minulosti preferoval svařování kovářské, kterým ovšem svařoval do doby, než byl vynalezen elektrický oblouk a později autogen. Dnes už kovářsky svařuje výjimečně, například při restaurování. Ke zdobným postupům a prvkům patří zkrucování, překládání, štěpení, tepání, cizelování, leptání, zlacení, rýhování, taušírování, voluty a šišky. (5)

Technické řešení

Při navrhování a výrobě mříže je třeba přihlížet k jakému účelu má sloužit, neboť z účelu vychází její technické řešení, které ovlivňuje řešení výtvarné. Jedná – li se o mříž v podobě brány, jde z technického hlediska o vytvoření otáčivé, na pantech zavěšené vertikální kovové konstrukce. Ta má člověku zabránit proniknutí (prolézt, přelézt) do prostoru, v němž se nachází majetek jiného člověka. Z ergonomického hlediska není brána uzpůsobena člověku, který jí chce překonat nepovoleným způsobem.

Normování

V rozebíraných hodinách nešlo o skutečný svět uměleckého kovářství. Ve světě, který v nich byl konstituován, se prolínaly možný a fiktivní svět uměleckého kovářství. Žáci přitom museli vycházet z verze světa, kterou žákům předložila učitelka. Na ustanovování verze se žáci podíleli minimálně. Dá se říci, že tato verze byla žákům předložena víceméně bez možnosti reálné verifikace. Z uměleckého kovářství učitelka vybrala a prosazovala zejména užití volut a spon: „*Snad vůbec nejvíc používaným okrasným prvkem v uměleckém kovářství jsou voluty..... Ovšem nesmíme zapomenout, že spona byla, je a bude okrasný prvek uměleckořemeslných prací.*“ (6) Dále přebírá také konstruování orámovaného pole, a tvorbu jeho výplně z ohýbaných (raději dlouhých) tyčí, zakončených převážně už zmíněnými volutami. Přitom jsou upřednostňovány oblé ohyby. Ke spojování takto vytvořených částí jsou užity pouze sponky, kterým ale učitelka říká svorky nebo savorčíky. Nevýrazně připouští i provlékání tyčí. Krystalizaci žákovských představ o umělecky ztvárněné mříži napomáhá učitelka dialogem s žáky, který doprovází kresbami na tabuli. V hodinách užila paní učitelka také několik ukázek z Pijóanových Dějin umění, z kapitoly o secesi, zejména ukázkou secesního zábradlí. Je však třeba si uvědomit malou velikost ukázek a samozřejmě i obtíže při jejich demonstraci. Domníváme se, že v obou případech užití názornin byla žákům předložena kodifikovaná norma v „obrazové“ formě. Konkrétním příkladem prosazování učitelčiny verze je svařování. Žáci šestého ročníku základní školy si určitě dovedou vybavit elektrické svařování i svařování autogenem, a zcela správně nevidí žádné důvody, proč jich nepoužívat i v uměleckém kovářství.

Do učitelčinych představ o umělecké kovářské práci svařování ovšem nezapadá. Svařování elektrickým obloukem odmítá, o svařování autogenem nepadla zmínka, stejně tak o sváření v ohni: „*On to tam nemůže přivařit. Proč by to svářel. To je umělecký kovář. To není svářeč. Ale to není svářeč, kde vzal tuhle tyče? Kovář nespojuje části svařováním. On ten kovář v minulosti také nesvařoval.*“ Při posuzování těchto výroků se obraťme na odborníky, ti svařování připouští: „*Umělecký kovář – zámečník nesvařuje výrobky se zřetelem na tah, tlak a podobně. Důležitější je hledisko estetické. Dobrý řemeslník svarem jen dokresluje výtvarný návrh.*“ (7) Ale následující citace nám vysvětluje, proč se paní učitelka svařování tolik bránila, a proč také prosazovala užití „svorek“ (sponek): „*V dnešní době by bylo velmi jednoduché místo spony materiál svařit autogenem nebo elektricky. Ovšem nesmíme zapomenout, že spona byla, je a bude okrasný prvek umělekořemeslných prací.*“ (8)

Chceme hezkou mříž

Při samotné kresbě zacházeli žáci s kreslenou fikcí. Vytvářeli mříž kreslením: „*U: Štětce máte proto, abyste jím rovnou kreslili prut. Síla štětce je zároveň síla prutu*“, a zároveň ji navrhovali. Umělecký kovář v tvořivém procesu, v návrhové fázi, také uplatňuje kresbu. Rozdíl mezi jeho kresbou a žákovskou spočívá v tom, že on už má zmíněnou normativnost v sobě. Kresba dobrého (uznávaného) uměleckého kováře, který je i dobrým výtvarníkem se vyznačuje respektováním norem uměleckého kovářství a technického řešení. Zatímco kresba žáka je prostředkem, který mu v našem případě umožňuje do světa uměleckého kovářství pouze nahlédnout. Přitom je toto nahlédnutí impulsem k výtvarné výrazové hře, ve které platí některá pravidla tohoto světa. Představu o hezké mříži, kterou prosazovala paní učitelka si můžeme přiblížit v rozborech nejpodstatnějších konstruktivních konceptů.

Tvar

Na začátku rozhodování o podobě mříže se logicky staví její celkový tvar. V 6.B vedla paní učitelka žáky k tvaru s uzavřeným obrysem, složenému ze dvou jednoduchých symetrických částí. Ke svislému obdélníku měli žáci připojit nějaký jiný tvar:

„*U kreslí na tabuli svislý obdélník, vedle toho dva tvary s horními oblouky a komentuje kreslení. U: Základ tvoří nějaký obdélník a nahoru přidáte oblouk. Jestli takový nebo takový (ukazuje na kresby na tabuli) je jedno...*“

Vidíme, že tvarová nabídka nebyla v této třídě příliš bohatá. Zato v 6.C paní učitelka připouští, že: „*...Vrata mohou mít jakýkoliv tvar. Měl by to být zajímavý tvar...*“ a na tabuli se objevuje i obdélník s „oslím hřbetem“. Většina žáků uplatnila obdélník s půlkruhem. Někteří však našli více odvahy a odlišný tvar použili. K nim se řadí i dva pokusy o nepravidelný tvar, které se neprosadily. Paní učitelka použila v argumentaci proti jejich uplatnění technický požadavek otáčivého zavěšení: „*Ž: Můžou být takhle (myslí tím vrata a kreslí prstem ve vzduchu jejich tvar)? U: Pojď to nakreslit na tabuli. Ž kreslí na T. U: Takhle to není hezké, to neotevřeme. U-Ži dohady, zda to jde. Ž: Když*

by byly na elektrické ovládání, tak ano. U: *Nechci na elektriku.*“ O něco později ještě jednou:

„Ž: *Může to být takový tvar?* U: *Ne, Úchytky musí být nad sebou.*“

Výplň

Poté co před žáky předstřela paní učitelka představy o tvaru, pouští se s nimi do řešení výplně. Používáme toto označení, protože rámem ohraničená plocha v plošném návrhu musí být něčím vyplněna – výplňovou mříží. Koneckonců slovo výplň užila alespoň jednou i paní učitelka: „U: *Celá výplň nemůže být stejná.*“

Jako stěžejní výplňový motiv, s nímž umělecký kovář nejčastěji pracuje, byla paní učitelkou vyzdvížena spirála. Nejde ovšem o dogmatické trvání na tomto motivu. Naopak někdy, při přesycenosti kresby spirálami, chce paní učitelka i jiné motivy: „U: *Tady jsou samé spirály (ukazuje jednu rozpracovanou práci). My jsme hodně bohatí a je to ten nejlepší kovář, takže to neudělá jen ze samých spirál, ale použije i jiné motivy.*“ Na druhém místě ve výběru motivů byly za spirálami pravidelné i nepravidelné vlnovky, někdy s velmi úzkými a vysokými oblouky. Žáky nebylo třeba pro užití těchto prvků pracně získávat. Přesto někteří žáci uplatnili také lomené linie. Je to až s podivem, když si uvědomíme, že se v kresbách na tabuli lomenice neobjevili, a že kresby na tabuli spolu se slovními instrukcemi paní učitelky podporovaly oblé (měkké) tvary linií, a že byl také uplatněn vliv ukázek secesních výtvořů. Domnívám se, že děti, které se „prohřešku“ dopustili, podvědomě vnímají, že zlomový ohyb je stejně možný (obtížný) jako oblý, a že lomená linie má větší expresivitu. Paní učitelka ostrý zlom linie neodmítla a dovedla ocenit jeho užití: „U: *Líbí se mi, že vedle spirál a oblouků uplatnila i ostré úhly. Pro kováře je to sice obtížné, ale je to zatím nejlepší.*“ Zapojení plošných motivů nevzala paní učitelka vůbec v potaz. Oproti tomu ale sleduje proporční vztahy: „U: *Ještě jednu důležitou věc. Pěkně vypadá, když je část mříže sestavena z větších motivů a někde jsou použity malé. Aby tak vzniklo výtvarné napětí. Stejně velké spirály není zajímavé. Někde jsou třeba větší, někde menší.*“, a zaplněnost výplně: „U: *Eva měla správný dotaz, jestli ta mříž není příliš přelácaná. Je to hezké, ale tadyhle je těch kytiček už moc a je to tu nehezké.*“

Linie

Jestliže máme v kresbě mříže přihlížet ke světu (k prostředkům) uměleckého kovářství (technologie, konstrukce), musíme nutně omezit okruh výtvarných prostředků kresby. Dovedeme si pak představit dopad do kresby, která má být návrhem výrobku uměleckého kováře. Pro zpracování námětu byla zvolena kresba tenkým štětcem – kresba černou tuší, protože výrobky uměleckého kovářství mají často černou barvu. Černění výrobku ze železa je velmi starý a rozšířený způsob úpravy povrchu výrobku.(9) Kdo neměl tenký štětec (max. č.4), mohl kreslit hrotem držátka štětce a v krajním případě fixem. V každém případě linie takto vytvořené nemohly vykazovat velké výkyvy v tloušťce, ale na druhé straně nemohly být ve svém průběhu stejně silné (mimo linií fixem). Učitelka žákům doporučovala dlouhé zvlněné linky. Žáci je měli zakončovat volutami a v místě dotyku linií nasadit krátké čárky, kterými jsou linky

překříženy. Expresivitu linií zajišťovalo odmítnutí použití pravítka. Zatímco v 6.C to žáci brali jako samozřejmost, v 6.B to musela učitelka zdůrazňovat: „Ž: *Smíme kreslit podle pravítka?* U: *Nerada bych, aby to bylo příliš pravidelné. Ne, kreslete podle oka...* U: *Sláva, pusťte se do práce. Podle pravítka nekreslete, zvládnete to podle ruky. Není hodina rýsování.* U: *Co to pravítko, bez pravítka, už jsem to několikrát říkala.*“

Symetrie

Pro výtvarné uchopení konceptu mříž je sice důležité jaký soubor prvků (počet a vlastnosti) je použit v řešení mříže, ale stejně důležité je, jakému skladebnému řádu je podrobíme. Nejvýraznějším pořadajícím impulsem pro všechna žákovská řešení nutně byla symetrie neboť předkládané dvoukřídlé koncipování vrat užití symetrie opodstatňovalo. Paní učitelka ale některým žákům umožnila, s ohledem na jejich pomalejší tempo, navrhnout pouze jedno křídlo. Tito žáci se však díky tomu vyhnuli problému vytvoření zrcadlově převráceného křídla, což není nijak jednoduché.

V jednom případě učitelka dokonce netrvala na symetrii: „U: *Ukážu vám jednu práci, která je v podstatě hotová. Je asymetrická, ale je tak vyvážená, že to není poznat.*“

Konstrukce

Paní učitelka přivádí žáky ke konstrukčnímu uvažování. Od konstrukce ozdobné mříže byla odvozována převážná část kresebného vyjádření žáků. Paní učitelka argumentuje skoro při každé korektuře tím, že „*to kovář neudělá*“. Má tím obvykle na mysli aspekty kovářské práce, které přímo souvisí s konstrukcí. Tam, kde z technického hlediska vidíme, že se celek nerozpadne, tam lze předpokládat i výtvarnou soudržnost. Technická konstrukce odůvodňuje výtvarnou konstrukci. To ovšem za předpokladu, že při samotné kresbě první části dodržíme to nejjednodušší pravidlo o spojování prvků, aby se mříž nerozpadla: „U: *Málokdo je schopný promyslet vedení té tyče...i Lucka. Tohle všechno vypadne (ukazuje na místa v kresbě).*“

Koncepty

Zatíženost jednotek estetickým kriteriem ilustrují i stručné výsledky konceptové analýzy. Nejpočetnější skupinu tvořily samozřejmě výtvarné a technické koncepty (Tvar, Linie, Kompozice, Symetrie, Proporce, Pevnost, Konstrukce...), které souvisí s konstruktivní komponentou výtvarného zážitku. Koncepty, pojící se s významovou složkou (Bohatství, Užitek, Dobro a Zlo, a atp.), byly uplatněny pouze jako východisko a opodstatnění výtvarné práce. Vzhledem k nedostatku času užívá paní učitelka v hodinách často velmi obsažná vyjádření. Jako příklad vyjádření „nabitého“ koncepty lze uvést alespoň jeden z úvodu jednotky: „U: *Jsmé bohatí (významové), chceme hezké (estetickohodnotové), zajímavé (výtvarné) a pevné (technické) mříže.*“ Tam, kde docházelo ke střetu konceptů, byly upřednostněny estetické požadavky. Typickým příkladem budiž řešení „paradoxu“ mezi vzhledem a užitou funkcí: „U: *Ukáží vám práci, která není špatná: Je ale škoda, že je Kojzar takový patlal. Možná*

namítnete, že tudy zloděj proleze. Ale, protože je to pěkné, tak bych udělala výjimku a dala k nim elektrickou ochranu. Je to pěkné.“

Závěry

Do jednotek byly v podstatě zapojeny všechny druhy norem. Setkaly se zde materiálové normy, technické normy, praktické normy a estetické tradice uměleckého kovářství s individuálními normami učitelky a žáků. (10) Prosazování estetických norem v hodinách nabývalo trojí podoby. Normy byly předkládány v kresbách na tabuli, v slovních instrukcích a prostřednictvím učitelčiných zásahů do výtvorů – při korekturách. Domnívám se, že nejsilnější účinek mělo kreslení na tabuli, které bylo početnější v 6.B, zatímco v 6.C převažovaly slovní instrukce. Obě jednotky vykazovaly znaky pojetí, v kterém chce učitel uvést žáky do kulturní tradice, do světa uměleckého řemesla – uměleckého kovářství, přivést je k jeho výtvarným hodnotám prostřednictvím jejich pokusů o vlastní tvorbu. Výtvarný zážitek z realizace výtvarné formy, s těžištěm v konstruktivní složce je spojován s koncepcí Základní škola. Je prohlubován v pozornostech věnovaných výtvarným konceptům. Domníváme se, že v debatě o RVP pro ZV (11) je třeba problematiku estetického kritéria a estetických norem zmínit. RVP totiž umožňuje také realizaci pojetí výtvarné výchovy, které se vyznačuje posílením dimenze *umělecké a estetické formy*, a které v obecném rozlišení nazývá Jan Slavík *art-centrické* (12). V samotném RVP pro ZV se adjektivum *estetický* vyskytuje jen na stránkách 13, 28, 36, 61, 74, 75, 95 a 96, přičemž jedenkrát se uvedení týká našeho oboru. Najdeme jej v Charakteristice vzdělávací oblasti Umění a kultura: „Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem.“ Dá se proto předpokládat, že „zastánci“ *art-centrického* pojetí, poté, co se s RVP seznámí, nabudou mylného dojmu, že estetické kritérium mizí z výtvarné výchovy. Bude těžké je přesvědčit, že ve výtvarné výchově zůstává, ale není tolik vyzdvihováno, jako bylo v minulosti.

Poznámky:

(1) V uvedených jednotkách byly pořízeny hospitační záznamy, které obsahují podstatnou část komunikace a stručný popis obvyklých aktivit učitele – psaní a kreslení na tabuli, demonstrace ukázek a korigování. Pozorování bylo uskutečněno v jeden den ve dvou paralelních třídách (6.B, 6.C), výuku vedla tatáž paní učitelka, a v obou hodinách výtvarné výchovy byl zpracováván tentýž námět. Pořízený „materiál“ proto umožňoval uplatnit v rozborech komparaci. Text příspěvku je místy proložen citacemi ze zmíněných hospitačních záznamů. Pro nedostatek místa zde však nejsou texty záznamů publikovány celé.

(2) Slavík, 2001, s.259

(3) Norma pochází z latinského *norma*, což byl úhelník neboli nástroj sloužící k vytyčení přímek daného úhlu. V přeneseném významu se normou rozumí měřítko.

K pojmům úhelnice (úhelník) a měřítko se ještě jako vysvětlení doplňují míra, pravítko, pravidlo, předpis. K pravidlu se obvykle přidává přívlástek závazné (vynucované předpisy, zvykem ap.). Toto shrnující vymezení vychází z textů několika slovníků.

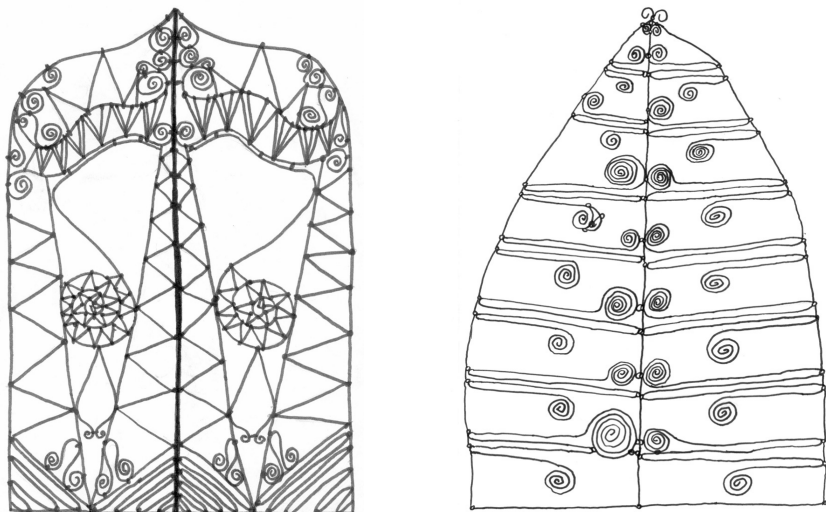
- (4) Zpracování závěru oddílu se opírá o text Olega Suse z roku 1966.
- (5) Zpracování oddílu se opírá o dva dostupné texty o uměleckém kovářství (Semerák, Bohmann, 1979 a Goňa, Hluchý, 1980).
- (6) Bohmann, Semerák, 1979, s. 208 a s. 215
- (7) Bohmann, Semerák, 1979, s. 215 a s. 216
- (8) Bohmann, Semerák, 1979, s. 215
- (9) Bohmann, Semerák, s. 229-230
- (10) J. Mukařovský rozlišuje normy materiálové, technické, praktické, estetické tradice a individuální. Viz. Grygar, 1999, s. 129-130
- (11) RVP – rámcový vzdělávací program, ZV – základní vzdělávání.
- (12) Slavík, 1997, s. 161

Použitá literatura:

Goňa, Karel a Hluchý, Miroslav: Umělecké kovářství a zámečnictví. SPN, Praha, 1980
Grygar, Mojmír: Terminologický slovník českého strukturalismu. Host: Brno, 1999
Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání. Dostupné na www.vuppraha.cz
Semerák, Gustav a Bohmann, Karel: Umělecké kovářství a zámečnictví. SNTL: Praha, 1979
Slavík, Jan: Od výrazu k dialogu. Artefiletika. Karolinum: Praha, 1997
Slavík, Jan: Umění zážitku, zážitek umění I. (teorie a praxe artefiletiky). PF UK: Praha, 2001
Zuska, Vlastimil a kol.: Estetika na křižovatce humanitních disciplín. Karolinum: Praha, 1997

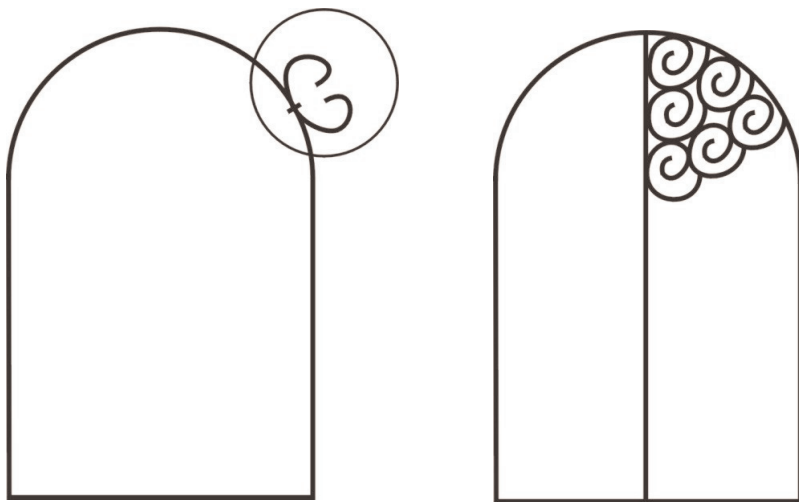
Seznam obrazových příloh:

Obr. 1 a 2



Reprodukce dvou vybraných žakovských kreseb mříží, které vznikly ve sledovaných jednotkách.

Obr. 3 a 4



Schematické kresby odvozené od některých kreseb, kreslených paní učitelkou na tabuli ve sledovaných jednotkách.

3. Profesní příprava a další vzdělávání učitelů výtvarné výchovy ve vztahu k RVP

Strukturace a návaznost uměleckých a výtvarně pedagogických oborů na ZČU v Plzni

Josef Mištera, Vladimíra Zikmundová, Jan Slavík

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni přistoupila k restrukturalizaci svých programů jako jedna z prvních fakult v České republice. Na Boloňskou výzvu reagovaly okamžitě pouze dvě fakulty, a to Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni a Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. Tyto dvě fakulty také rozpracovaly dva různé systémy restrukturalizace svých studijních programů. Brněnská pedagogická fakulta rozdělila studijní obory na bakalářské a magisterské stupně s tím, že výstup z bakalářského stupně bude asistent učitele, aniž by se změnil půdorys oborů. Fakulta pedagogická v Plzni připravila sofistikovaný systém založený na příbuznosti určitých oborů na bakalářském stupni. Například bakalářská přírodovědná studia, jazyková studia atp.

Katedra výtvarné kultury svůj bakalářský obor pojala jako přípravu absolventů jak pro práci s lidmi, tak i ke zvládnutí technologií. Přičemž v obou případech se předmětem a instrumentem jeho činnosti stává výtvarný projev. V tomto typu studia se absolvent učí zvládat výtvarné aktivity jako prostředek kulturního vlivu a komunikace v širších sociálních souvislostech, zejména s použitím moderních technologií.

Bakalářský obor, který na katedře výtvarné kultury připravuje absolventy pro dráhu expertů v oblasti výchovy na bázi vizuálních podnětů byl akreditován s názvem „Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání“ pod společným označením Specializace v pedagogice (spolu s obory zajišťované katedrou hudební kultury). Absolventi tohoto studijního oboru najdou uplatnění zejména ve výchovných profesích, v edukačních centrech galerií, v centrech zájmové činnosti, občanských sdruženích, institucích zabývajících se socializací umění, ale vzhledem k výtvarné průpravě, která je během studia aplikována, se mohou absolventi realizovat i v oborech spojených se samostatnou tvorbou.

Vycházeje ze specifik terénu Západočeské univerzity v Plzni – propracovaný kreditní systém podporovaný originálním univerzitním softwarem (STAG), umožňuje a usnadňuje prostupnost jednotlivých studijních programů. V rámci této prostupnosti si může student navolit trajektorii povinně volitelných a výběrových předmětů tak, aby plně vyhovovala jeho osobnímu nastavení a zamýšlené profilaci. Na stupni bakalářského vzdělávání to například znamená, že se student může vydat cestou reflexivních praktik ve výtvarných aktivitách na bázi artefietiky, nebo cestou tvorby za užití moderních technologií a reflexe nových médií.

Na bakalářský stupeň plynule navazují dvouleté magisterské obory Učitelství výtvarné výchovy, které připravují na FPE ZČU v Plzni absolventy pro druhý a třetí stupeň buď ve dvouoborovém, nebo jednooborovém studiu. Jednooborové studium je pak zaměřeno především na střední školy a také na přípravu učitelů pro základní umělecké školy.

Struktura učitelských studijních programů byla katedrou výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni koncipována cíleně pro výše zmíněné účely, vzhledem k tomu, že na

ZČU v Plzni byl v roce 2004 založen Ústav umění a designu (UUD), který saturuje společenskou poptávku po uměleckých bakalářských oborech v Západočeském a Jihočeském kraji a zároveň funguje jako podpora kreativity dalších designových oborů na jiných fakultách ZČU v Plzni – například Fakulty aplikovaných věd a Fakulty strojní. Absolventi UUD ZČU v Plzni jsou tedy osobnosti připravované zejména k samostatné tvůrčí práci v oblasti vizuální kultury. Katedra výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni tak měla prostřednictvím restrukturalizace svých studijních programů výjimečnou příležitost vyhraněně se profilovat jako středisko přípravy učitelů a výchovně činných jedinců, které plně respektuje současné dění v oboru Výtvarná výchova a tímto směrem také zaměřila svou vědecko-výzkumnou činnost.

Strukturalizaci s jasnou vizí navzájem si nekonkurujících, ale vzájemně se doplňujících oborů různých fakult (FPE a UUD) započal ještě za svého působení ve funkci vedoucího katedry výtvarné kultury a proděkana pro rozvoj FPE doc. ak. mal. Josef Mištera a vyprojektováním studijních oborů katedry výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni ji úspěšně završil realizační tým ve složení – Mgr. Vladimíra Zikmundová, která převzala vedení katedry po odchodu doc. Mištery do funkce ředitele Ústavu umění a designu, doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. a Mgr. Jindřich Lukavský. Tento tým vnesl do původního záměru svou originální myšlenku zrealizovat zmiňovaný koncept bakalářského studijního programu „Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání“, který při vhodné skladbě předmětů podle obecného modelu strukturalizace studijních programů FPE ZČU v Plzni může mít charakter dvouoborového studia.

Na rozdíl od situace na jiných školách uměleckého zaměření oba jmenované týmy vzaly kreditní systém jako výzvu k vytvoření skutečně kvalitních studijních prostředí s odbornou garancí na nejvyšší možné úrovni. Obě školy – UUD i FPE – zakládají své studijní programy na precizně propracovaném kreditním systému, který umožní studentovi velkou škálu variant kvalifikace. Podle názoru doc. ak. mal. Josefa Mištery například student umělecké školy, který přichází do studia mezi osmnáctým a dvacátým rokem, ještě není zcela vyzrálý a vyhraněný (což je přirozené a na tomto typu škol navíc vítané a preferované), a tak nemůže stoprocentně znát svůj typ talentu, své směřování. Rozhoduje se v této době často na základě různých vnějších podnětů, které mohou velice deformovat zpětnou vazbu, sebereflexi a které mohou kvalitu jeho rozhodnutí velmi negativně ovlivnit. Student se pak snaží svoje nepřesné rozhodnutí korigovat přestupy do různých ateliérů, nebo alespoň stážemi v jinak zaměřených ateliérech. Kreditní systém tedy v těchto případech umožňuje, aby si každý student vyprojektoval svoji originální konfiguraci předmětů založenou na jeho neopakovaném typu talentu. Umožňuje, aby se v procesu uměleckého zrání v průběhu studia rozhodoval svobodně o kompozici budoucích semestrů bez radikálních změn, aby v plynulé škále možností přirozeně vybíral a stavěl na již získaných vědomostech a dovednostech a rozšiřoval a prohluboval je směrem k postupně se objevujícímu cíli.

Stejný princip byl respektován i tvůrci studijních programů katedry výtvarné kultury. V rámci jejích oborů byl však řešen ještě jeden závažný moment, a to náklady na zabezpečení těchto studijních programů. Například původní nejpřестиžnější obor

katedry výtvarné kultury – jednooborové pětileté magisterské studium Učitelství odborných uměleckých předmětů – bylo jedním z nejnákladnějších oborů fakulty pedagogické – podle čísel vycházejících ze skutečných personálních nákladů a infrastruktury jednotlivých předmětů, měl zmíněný obor koeficient 2,0 tj. o 0,8 vyšší než koeficient, kterým učitelské obory hodnotí MŠMT. Proto byla katedra výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni motivována zlevnit výuku zmiňovaného oboru, aniž by se však zhoršila kvalita výuky. Cestou, jak toto uskutečnit, se stalo zařazení některých disciplín zajišťovaných UUD (např. dějiny umění) do studijních programů FPE zejména v bakalářském stupni.

Filozofie studijních programů UUD a KVK otevírá absolventům kteréhokoli bakalářského studijního programu UUD možnost pokračovat v magisterském studiu v profilaci směřující k učitelské praxi. A na druhou stranu také předpokládá, že výjimečně talentovaný absolvent bakalářského studia „Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání“ může navázat v magisterském studiu na UUD, což plně vyhovuje myšlence nabízet studujícím na ZČU širokou škálu možností, jak profilovat své profesionální zaměření ve výtvarně uměleckých činnostech.

Příprava učitelů na Katedře výtvarné výchovy PF UJEP v Ústí nad Labem (RVP – Rychlý Vítr do Plachet)

Miloš Michálek

Ve čtvrtém čísle časopisu Umění a řemesla z roku 1994 kolega Evžen Linaj zveřejnil článek s názvem Kraj, který opět ožívá... Zpráva o činnosti jedné katedry výtvarné výchovy. V závěru konstatuje: „V současnosti katedra výtvarné výchovy v Ústí nad Labem usiluje o založení *jednooborového studia výtvarné výchovy, vytvoření alternativní koncepce předmětu, aniž by polevila ve své snaze podporovat samostatnou studentskou tvorbu.*“ Třemi větami doplním ty tři výše uvedené tečky v názvu Linajova příspěvku. Věta první: ve školách na severu Čech pracuje velké množství neaprobovaných učitelů, jaký budou mít tito vliv na vytváření výukových programů. Věta druhá: v Ústeckém kraji žije z celé České republiky nejméně vysokoškolsky vzdělaných obyvatel, budou tito vytvářet na školy potřebný tlak, aby tyto měly kvalitní výukové programy. Věta třetí: Nuže, kraj ožívá, lépe vyjádřeno užívá si na úkor podpory vysokého školství.

Na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem se připravovanou restrukturalizací Pedagogické fakulty odhalilo skutečné postavení katedry výtvarné výchovy. Jsme katedra ztrátová. Máme mnoho profesorů (4). Máme málo oborových studentů (76) a doktorandů (12). Špatně jsme zvolili aprobace: VV – Biologie pro 2. stupeň ZŠ v přijímacích řízeních prošlo z biologie do prvních ročníků (6,10,10). Učitelství pro střední školy nám kolegové z katedry biologie nedoporučili otevřít, protože by potenciální studenti v průběhu studia nevykonali úspěšně zkoušku z chemie. Na studijní kombinaci VV – matematika pro střední školy byl mezi uchazeči malý zájem a vyskytuje se zde velmi časté předčasné opouštění studia.

V Ústí nad Labem byla založena ve srovnání s ostatními univerzitními městy netypická veřejná vysoká škola. Vznikla na základě jediné samostatné fakulty pedagogické. Vedle ní

byly ustanoveny dvě menší fakulty, aby byla splněna základní podmínka. Univerzitu tvoří nejméně tři fakulty. Nyní je snaha tuto „velkou“ Pedagogickou fakultu rozdělit na tři části. Na dva ústavy – humanitní a přírodovědný. Naše katedra výtvarné výchovy nebude zařazena do vznikající humanitní části, protože vedení zjistilo, že hudební výchova je více humanitní než výchova výtvarná. Třetí část by měla být již okleštěná Pedagogická fakulta se studijním programem primárního vzdělávání, jejíž součástí by měla být katedra tělesné výchovy a katedra výtvarné výchovy. Katedry, které mají akreditovány ještě 2. stupeň ZŠ a učitelské programy pro střední školy. Katedra výtvarné výchovy má ještě od roku 2000 získanou akreditaci pro doktorský studijní program. Jsme svědky průhledné manipulace. Humanitní hudební výchova s doktorským studijním programem bude na humanitním ústavu. Méně humanitní výtvarná výchova bude vřazena na „osekanou“ Pedagogickou fakultu, kde by jinak nebyl žádný doktorský studijní program.

V roce 1992 jsme na katedře založili bakalářské neučitelské studium užité tvorby a designu se zaměřením na sklo a v následujícím roce se zaměřením na keramiku a porcelán. Z těchto dvou ateliérů vznikl oddělením od katedry výtvarné výchovy Institut výtvarné kultury, který se s ještě nově ustanovenými pracovišti v roce 2000 transformoval na Fakultu užitého umění a designu (dále jen FUUD). Před dvěma roky jsme usilovali o začlenění do struktury FUUD, kde působí mimo ateliéry Katedra dějin a teorie umění. Podle našeho návrhu bychom byli katedra, která by připravovala učitele výtvarné výchovy pro střední školy, vychovávala studenty jednooborového studia výtvarné výchovy a zajišťovala doktorský studijní program teorie výtvarné výchovy. Akademický senát FUUD sloučení nedoporučil.

Kardinální otázkou dneška pro nás je: kde tedy studenty výtvarné výchovy pro Rámcový vzdělávací program připravovat. Na magisterských studijních programech musí být z rozhodnutí akreditační komise minimálně 60 procent přednášek zabezpečeno docenty a profesory. To je cílená likvidace regionálních univerzit. Dnes se nemůže v České republice na žádné Pedagogické fakultě zahájit profesorské jmenovací řízení v oboru výtvarná výchova!

Bude se studium realizovat na katedrách Pedagogických fakult, které nemají dostatek profesorů, nebo na vysokých uměleckých školách, kde profesori jsou?

Po deseti letech zmiňované Linajovy zprávy o stavu katedry již dvě skupiny studentů jednooborového studia úspěšně opustily naše pracoviště. Třetí skupina začne nyní čtvrtý rok studia. V tomto školním roce 2004/2005 jsme do prvního ročníku jednooborového studia přijali osmnáct studentů.

Malý exkurz k našim bývalým studentům. Jiří Černický je laureátem Chalupeckého ceny. Pavel Kopřiva byl několik let odborným asistentem u paní profesorky Adély Matasové na VŠUP v Praze, nyní vyučuje na střední umělecké průmyslovce v Novém Boru. Michaela Thelenová, v roce 2003 byla mezi pěticí nominovaných na Chalupeckého cenu, je odbornou asistentkou na FUUD v ateliéru fotografie. Petr Kožíšek v srpnu vystavoval na přehlídce Intercity: Praha – Berlín. V recenzi v MF DNES z 21. 08. 2004 Lenka Lindaurová uvádí: „*Poněkud tradiční expresivní formu malby zastupuje v Mánesu Lubomír Typlt, ale i nová stálice Petr Kožíšek.*“ Na FUUD UJEP pedagogicky působí absolventi Martin Kolář, Zdena Kolečková, Tomáš Pavlíček a Martin Raudenský. Jitka Géringová, Martin Mrázík a Jan Řezáč pracují na Katedře výtvarné výchovy PF UJEP v Ústí nad Labem. Eva Mrázíková úspěšně kurátoruje v Galerii Emila Filly a v Galerii Raketa v Ústí nad Labem. Vendula Fremlová v letošním roce byla kurátorkou ve dvou také nekomerčních galeriích v Bílině. Celá řada absolventů, tak jako z každé jiné katedry, více či méně úspěšně učí na všech typech škol po celé republice. Uvádím to proto, že kvalitu výuky bude možné posuzovat podle **úrovně obhájených diplomových prací** a podle **uplatnění studentů v pedagogické praxi nebo v uměleckém provozu**. Kolik jich pracuje ve školství, můžeme zjistit. Jak kvalitně si počínají, můžeme odhadnout obtížněji.

Jaký by měl být absolvent pedagogických ústavů, institutů a fakult věděli snad jen komunisti.

Stačilo, aby dotyčný(á) byl(a) členem (členkou) KSČ. Sborovny se tak stávaly zásobárnami nové krve pro městské a okresní výbory strany. Jaký by měl být současný absolvent výtvarných kateder? Připodobnil bych ho k účinkujícímu na palubě lodi Divadla bratří Formanů. Umí namalovat kulisy, vyrobit rekvizity, zahrát nejlépe na několik hudebních nástrojů, zazpívat a zatančit. Umí vodit loutky, ušít kostýmy, uvařit a potom po sobě všechno uklidit. Pro realizaci Rámcového vzdělávacího programu do praxe umí také napsat scénář a zároveň být režisérem představení.

Jak studenty připravit, aby dokázali využít volnosti, kterou Rámcový vzdělávací program přináší? Obtížně se dnes vytvářejí koncepce dlouhodobě. Systém vše přes akreditační komisi nás k tomu však nutí. Každá změna, než projde všemi schvalovacími řízeními, nemůže již být aktuální. Strategie výuky se musí odvíjet od každého přijatého studenta, od každé nově vzniklé studijní skupiny, od každého jedinečného vyučujícího, od nového vedoucího katedry, proděkana pro studium, od ministra, od každého nového školského zákona, od každé další školské reformy.

Jan Jandourek píše 30. 06. 2004 v MF DNES: „*Západní svět najednou zjišťuje, že nevystačí jen s počítačovými experty, ale potřebuje také spoustu znalců islámu. Co se včera zdálo být libůstkou podivínů, bude zítra možná dobře placenou objednávkou.*“ Citováno z článku, který má podtitul *Práce učitele vyžaduje tvůrčí genialitu*. Na katedry Pedagogických fakult se bohužel géniové nehlásí. Na katedrách Pedagogických fakult géniové bohužel nepracují.

Příprava učitelů na Katedře výtvarné výchovy v Ústí nad Labem probíhá zatím standardně a v rámci možností. Co dělat? Změnit systém výuky. Budou více podporovány bakalářské programy a programy doktorské. Zrušíme zastaralé označení předmětů kresba, malba, grafika atd. Médium (uhel, barva, hlas gesto, počítač) nám bude jenom sloužit k uchopení problému, ke komunikaci, k sebevyjádření. Můžeme pozměnit zavedené aprobace. Otevřeme nové: výtvarná výchova – dějiny umění, výtvarná výchova – kulturologie, výtvarná výchova – společenské vědy, výtvarná výchova s dramatickou nebo s literární výchovou. Můžeme otvírat jenom jednooborové studium výtvarné výchovy. Založíme úplně nové studium pod názvem Umění a kultura. Když budeme.

Přeji všem učitelům **Rychlý Vítr** do nachových **Plachet**.

V době konání sympózia vystupovali v Plzni bratři Formani s představením Nachové plachty.

Současný stav a budoucí rozvoj výtvarného vzdělání v Německu

Ute Kriessmann

Ve svém příspěvku stručně pohovořím o třech hlavních oblastech, které určují výtvarné vzdělání. Nejprve vás v obecných rysech seznámím s 1) odbornou přípravou učitelů výtvarné výchovy v Bavorsku. Poté představím 2) 10 tezí o umění jako podstatné součásti výchovy a vzdělání dětí. Pokračovat budu pojednáním o (některých) aspektech 3) boloňské reformy a jejich důsledcích pro školy a univerzity a v závěru se zmíním o důležitých požadavcích, jejichž splnění by zajistilo slibnou koncepci výtvarného vzdělání.

Vysokoškolské vzdělání pro učitele výtvarné výchovy

1) Obecný přehled

Základním předpokladem pro studium na vysoké škole je složení závěrečné zkoušky (*Abitur*) po absolvování osmi- nebo devítiletého studia na *gymnáziu*. Studenti pak jdou buď na univerzitu nebo akademii. Záleží, pro jaký typ školy se rozhodnou: Na univerzitě získají kvalifikaci pro *Grundschule*, *Hauptschule* a *Realschule*. Znamená to, že vedle výtvarné výchovy si musí zapsat a úspěšně absolvovat ještě alespoň jeden další obor (např. matematiku) a obecnou pedagogiku. Ve škole učí všechnu látku (na *Realschule* pouze předměty, na něž mají aprobaci).

Na akademii se připravují budoucí gymnaziální profesori, kteří pak vedou pouze hodiny výtvarné výchovy, avšak na vyšší akademické úrovni.

2) Složení studia

Studium sestává z teoretické a praktické výuky. Povinnými předměty jsou dějiny umění, teorie umění, teorie vnímání, estetika a speciálně zaměřená pedagogika, didaktika a metodika. Praktická výuka je fakultativní, avšak musí pokrývat různé materiály, techniky a prezentace.

3) Délka studia

Průměrná délka studia se pohybuje od osmi semestrů na univerzitách po deset semestrů na akademiích. Závěrečná zkouška se nazývá *1. Staatsexamen*. Po ní následuje dvouleté období učitelské praxe na školách (*Referendariat*). Zde mladí učitelé samostatně vyučují, navštěvují doprovodné semináře a hodiny svých kolegů. Jako zakončení své odborné přípravy skládají učitelé zkoušku *2. Staatsexamen*, která se skládá z ukázkové hodiny, písemné práce a několika ústních zkoušek. S touto kvalifikací pracují jako zaměstnanci nebo funkcionáři (což znamená celoživotní smlouvu) škol.

Studenti si ještě mohou zvolit jiný směr: Je jím tzv. *magisterské studium*, vysokoškolský vzdělávací program s přibližně toutéž náplní, který však není ve své podstatě orientován na učitelství, ale spíše na jiné činnosti z umělecké oblasti.

Výtvarné umění jako nezbytná součást výchovy a vzdělání dětí

*„Bildung ohne Bilder bildet nicht“
(Vzdělávání bez obrázků se mívá účinkem...)*

Teze 1) Výtvarné umění stimuluje vědomé vnímání

Interpretace obrazového materiálu klade nároky na subjektivní představivost a její vyjádření, svým způsobem jde o individuální jazykovou schopnost. Umění v sobě nese dimenze, které slovy nelze vyjádřit.

Teze 2) Výtvarné umění obnáší intuici a konkrétní práci

U mnohých dětí je dnes patrný nedostatečný senzomotorický vývoj. Uplatňování smyslu při výtvarné tvorbě je samoúčelné a nenapomáhá rozvoji dalších schopností.

Teze 3) Výtvarné umění přispívá ke komplexnímu osobnímu rozvoji

Kognitivní a intuitivní myšlení bývá hodnoceno jako nedílná a rovnocenná součást lidské osobnosti. Na základě momentálních okolností bychom měli být schopni přecházet z jednoho typu myšlení na druhé.

Teze 4) Výtvarné umění je věcí přístupu

Zintenzivňuje se vztah k životní realitě (k přírodnímu a sociálnímu prostředí). Dochází ke spojení či opětovnému ucelení dílčích izolovaných prožitků. Je zdůrazňována odpovědnost za životní podmínky a aktivní účast na jejich zlepšování.

Teze 5) Výtvarné umění vychovává ke spolupráci

S ohledem na složitost některých zadání (např. katalogy, nástěnné malby...) je nutná dělba práce a opětovné spojení dílčích úkolů v jeden celek. V zájmu obecného prospěchu musí každý správně zacházet s materiály a nástroji.

Teze 6) Výtvarné umění podněcuje mezikulturní styk a výměnu

Obrazový materiál jako výsledek procesů odrážejících duševní rozpoložení určitého člověka je možné „číst“ všude na světě, neboť zde neplatí žádná omezení v podobě etnických, náboženských či politických bariér. Na základě sdělení obsažených v uměleckém díle se s ním může každý okamžitě nějak identifikovat.

Teze 7) Výtvarné umění je pluralismem vneseným do každodenního života

Výsledkem individuálnosti interpretace a účinku je zkušenost s rozdílností a rozmanitostí. Podněcuje se tak vědomí širokého spektra možností a buduje se tolerance k množství různorodých řešení.

Teze 8) Výtvarné umění představuje autentickou – „hmatatelnou“ - zkušenost

Tvůrčí proces je určován charakterem každého materiálu, jeho přednostmi a omezeními.

Na druhou stranu při zkušenosti zprostředkované médií vyvozujeme „realitu“ z neomezené virtuality.

Teze 9) Výtvarné umění dosahuje možností médií

- receptivní: Zpomaluje se vnímání zahlcujícího přílivu obrazů. Je možné pozorovat jednotlivý obraz detailně. Hlavní myšlenka vychází pouze ze sloučení jednotlivých aspektů.

- produktivní: Virtuální repertoár se rozvíjí intencionálně a úměrně požadavkům. Užití simulace a manipulace proklamuje nezávazný a umělý charakter obrazu v (mas-) médiích.

Teze 10) Výtvarné umění rozvíjí estetickou a uměleckou originalitu

Umělecká tvorba může narušovat strnulé návyky a zrovna tak se může odchylovat od běžného kontextu. Umění poukazuje na dosud nekonvenční konotace a konstrukce. Vedle racionality a funkčnosti poskytuje umění „čas a prostor na hraní“.

Boloňská reforma a její důsledky

1) Hlavní prvky tzv. Boloňské deklarace

Cílem Boloňské deklarace je internacionalizace a komparabilita vzdělávacích systémů v celé Evropě. Bývalé národní programy budou nahrazeny „bakalářskými“ a „magisterskými“ programy a tituly, které budou etablovány a uznávány ve všech příslušných zemích. Oba jsou rozvrženy do „modulů“, které budou zohledněny v Evropském systému transferu kreditů.

Bakalářské studium (BA) je koncipováno jako základní kurz. Povinnou součástí jsou přednášky, semináře a testy, jakož i projekty a zkušenosti z praxe. Závěrečná zkouška, která je podmínkou získání profesní kvalifikace, se obvykle skládá po šesti semestrech.

Titul BA umožňuje absolventům pracovat v uměleckých institucích v nejširším smyslu slova.

Magisterské studium (MA) je doplňkovým vzdělávacím programem na 2-4 semestry. Studenti se na něj zapisují podle určitého zaměření, např. podle toho, chtějí-li absolvovat jako učitelé nebo jako výtvarníci – „*studium generale*“ absolvované v rámci bakalářského studia se v průběhu magisterského studia dále specializuje.

2) Kritické poznámky

Jak mezinárodní uznávání akademických titulů, tak efektivní odbornou přípravu učitelů je nutno velice přivítat, ale studenti by na to neměli doplácet úspornými opatřeními na úkor kvality jejich univerzitního vzdělání. Nicméně ekonomická optimalizace s sebou nese redukci spektra výuky a zkrácení odborné přípravy. Od principu myšlení a propojování jednotlivých předmětů v komplexní soubor vědění se upouští ve prospěch snadněji měřitelných jednotek. Studium jednotlivých předmětů je završeno testem prověřujícím

momentální znalosti bez návaznosti na celkovou tematickou souslednost vyžadující dlouhodobou práci.

Mohlo by se zdát, že bakalářské/magisterské studium s relativně omezeným vzdělávacím programem poměrně krátké délky způsobuje úbytek absolventů s magisterským titulem.

3) Důsledky

Dlouhodobému poklesu úrovně ve výtvarných profesích je možné zabránit tak, že se zajistí, aby se v rámci bakalářského studia našel prostor pro zaměření se pouze na předměty související s výtvarným uměním, pro intenzivní poradenství, které studentům umožní, aby si ověřili své schopnosti a preference, a pro různé příležitosti k vyzrání osobnosti studenta prostřednictvím umělecké tvorby a její prezentace. Rozhodnutí pro učitelskou profesi dostane konkrétní podobu pouze v rámci magisterského studia, kde pedagogika doplní průběžné studium teoretických a praktických předmětů umělecké povahy.

4) Výtvarná výchova ve školách

Školy v souladu s obecným trendem redukují kvóty pro hodiny výtvarné výchovy a náplň tohoto předmětu kombinují nebo spojují s hlavními předměty, jakým je, například, rodný jazyk, aniž by však došlo k nárůstu hodin.

Pokud výtvarná výchova zůstane jen další z mnoha součástí všeobecného vzdělání, pak dojde k zpochybnění potřeby speciálně kvalifikovaných učitelů výtvarné výchovy, kdy by výtvarná výchova v takto minimalizované podobě mohla přejít na kteréhokoli jiného kvalifikovaného učitele. _Ve srovnání s přírodními vědami je v rámci systému školství výtvarné výchově přikládán menší význam. Výtvarná činnost je vnímána jako odpočinek od učení či dokonce jako zábava.

V důsledku toho nemá závěrečná zkouška z výtvarné výchovy stejnou váhu. Se snížením školní docházky na gymnáziích z devíti na osm let a z toho vyplývajícími novými učebními osnovami je pro studenty ještě obtížnější si ji jako maturitní předmět zvolit.

5) Budoucí profil výtvarné výchovy

Pro zachování postavení výtvarného umění ve výchově a vzdělání dětí je nutné, aby činitelé odpovědní za školství dostáli své povinnosti a zajistili komplexnost vzdělávacích příležitostí.

Rodiče musí v zájmu svých dětí, společně s učiteli výtvarné výchovy a výtvarníky, trvat na zajištění silné pozice umění ve školách a univerzitách. Je třeba, aby veřejně poukazovali na přínos zájmu o umění pro osobní a společenský vývoj.

Patří sem

- otevřenost didaktiky a metodiky
- spolupráce s místními organizacemi
- účast umělců na školních aktivitách
- nadnárodní a mezikulturní výměna zkušeností
- vzdělávací programy v rámci celé Evropy (např. modely EU).

Umění je skutečně mezinárodní věcí fantazie a problémy, jimž učitelé výtvarné výchovy musí čelit, jsou velice podobné ve všech zemích. Ze spojení veškeré naší fantazie a znalostí mohou vzejít nová pojetí výuky výtvarné výchovy a výtvarného umění na školách a univerzitách.

Literatura:

BDK Mitteilungen 1/ 04, 2/ 04 und 3/ 04

Fachzeitschrift des BDK e.V.

Hannover

Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Kunst
für alle Lehrämter

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.02.2004-09-23

kultur@kmk.org

Rámcový vzdělávací program a reflektivní praxe v přípravě učitelů

Jan Slavík

Rámcový vzdělávací program (RVP) je materiál, který učitelům poskytuje šanci posílit profesionální stránku jejich povolání, tj. posílit profesní autoritu, a snížit byrokratickou závislost na státních úřadech. Je tomu tak proto, že RVP otevírá prostor ke koncepční pedagogické práci, jejíž hodnocení již není závislé pouze na tom, zda byl splněn ten či onen předpis, stanovený zvnějšku, ale v prvé řadě na soudu profesní komunity – kolegů učitelů. Nemá to tedy napříště být – jen – úředník, kdo rozhoduje o správnosti profesionálního jednání, ale především profesionál sám. V tomto ohledu by se učitelé u nás mohli opět o něco přiblížit k úrovni skutečné profese, za jakou je pokládána např. práce lékaře, právníka nebo architekta a jejímž nejzávažnějším příznakem je právě ona závislost na soudu profesní komunity, nikoliv jenom na předem vymezené státní normě.

Ponechám zde stranou obavy, zda RVP v praxi skutečně vyhoví výše zmíněným nadějím a zda naopak neustrne ve formalismech plynoucích z bezradnosti. V této souvislosti si neodpustím varovnou poznámku. Jestliže RVP, tak jako v minulosti leckteré jiné, byť dobře míněné inovace ve školství, zůstane pouhým formalismem a učitelé mu neporozumí a nepřijmou jej za své *aktivně a profesionálně*, ke škodě věci se tím prohloubí „úřednický“ charakter evaluace výuky a zvýší se závislost vyučujících na řízení zvnějšku, mimo profesní oblast.

Tuto nemalou starost zde dále opomímám. Nikoliv proto, že by snad nebyla oprávněná, ale s tím, že jednu z možných cest, jak nenaplnit chmurné předpovědi, se zde pokusím stručně popsat. Úvaha, která k ní směřuje, je prostá. Jestliže RVP má opravdu posílit profesní stránku učitelství ve výtvarné výchově a nemá skončit ve formalismech, musí s ním učitelé v praxi dobře zacházet. Co v daném ohledu znamená „dobré zacházení“? Nejspíš to, že RVP učitelům dobře poslouží ve své úloze obecného rámce, avšak zároveň se neméně dobře uplatní jako odrazový můstek pro jejich vlastní profesionální myšlení, pro jeho obohacování a rozvíjení. Prakticky by to mělo znamenat, že učitelé na základě hlavních myšlenek RVP si nejenom dokážou uvědomit svou vlastní koncepci výtvarné výchovy, ale budou též umět tuto osobní koncepci *(a) srozumitelně a strukturovaně formulovat do školního vzdělávacího programu, (b) realizovat ji v konkrétní výuce, (c) posuzovat kvalitu této realizace v kontextu svého programového pojetí, (d) na základě svého hodnocení zdůvodněně měnit i samotnou koncepci – a to včetně návrhů na budoucí změny v RVP.*

Z uvedeného výčtu hlavních požadavků na úspěšnost RVP je znát, že valná část učitelské činnosti se nebude týkat jenom samotné přípravy na hodiny výtvarné výchovy – s typickou otázkou, „co budeme dělat?“ – ale neméně i její *reflexe*, tj. zpětného posuzování. Při něm se klíčová otázka, „co dělat?“, mění asi do této podoby: „jak se dařilo uplatnit záměry mého programu?“ a „jak příště zlepšit to, co se tentokrát nevedlo?“. Na první pohled se zdá, že nejde o žádný převratný posun. Každý/každá vyučující, nepropadala-li úplné skepsi ze svého povolání, se přece zamýšlí nad tím, jak se práce ve třídě vydařila

a jak ji změnit. Nicméně zkušenosti z praxe ukazují, že toto zamýšlení zpravidla nebývá soustavné ani nevede k hlubší analýze příčin a souvislostí zjištěných problémů. Není ani příliš divu. Jednak to po učitelích vlastně nikdo nevyžaduje, jednak kterýkoliv aspoň trochu zkušený učitel při řešení vzniklých problémů obvykle vystačí s *intuitivní* změnou té či oné stránky své práce. Nemá tedy valnou cenu namáhat se nějakým rozbořem.

Tato situace by se však mohla změnit, bude-li zavádění koncepce RVP do praxe opravdu účinné. Vyučující by totiž v návaznosti na svůj program měl/a být schopen/schopna přijatelně *zdůvodňovat*, případně *ospravedlňovat* nejméně dvě stránky své práce. Jednak to, *jak souvisí vlastní školní program se závazným širším rámcem*, tj. s RVP, jednak i to, *jak se v posuzované hodině podařilo uskutečnit záměry ze svého programu*. Oba tyto požadavky spadají do zvláštní problémové oblasti, kterou se již řadu let zabývají pedagogové hlásící se k myšlence tzv. *reflektivní praxe*. Právě k ní směřuje zájem i tohoto textu.

Co to je reflektivní praktik a reflektivní praxe?

Pojmy „reflektivní praktik“ a „reflektivní praxe“, uvedené v mezititulku, vnesl do učitelské komunikace D. A. Schön v osmdesátých letech 20. století, a to v souvislosti se svými výzkumy profesionálního jednání pracovníků tvůrčích profesí. Schönovy práce vzbudily ve vzdělávací oblasti široký ohlas a vyvolaly soustředěný zájem pedagogické teorie a praxe po celém světě. Nicméně reflexe a reflektivní praxe je téma značně dávnejší a v souvislosti s výchovou se jím zabýval již J. Dewey na přelomu 19. a 20. stol.

Co to tedy je „reflektivní praktik“? Stručně řečeno, je to pracovník, který dokáže kriticky sledovat a zdůvodněně posuzovat svou činnost vzhledem k záměrům, které v ní sleduje. Reflektivní praxe pak docela jednoduše je taková praxe, kterou její vykonavatel umí průběžně i následně vyhodnocovat v duchu výše uvedeného pojetí.

Klíčovým východiskem reflektivního přístupu k praxi je poznatek, že pracovníka v tvůrčích profesích nemívá valnou cenu učit nějaké poučky o jeho činnosti předem, protože je z mnoha různých důvodů stejně dost dobře nedokáže využít. Mnohem účinnější se ukazuje navázat právě na reflektivní složku jeho tvůrčí profesní aktivity, která se uplatňuje sice ve všech pracovních situacích a za všech okolností, ale není-li zvlášť podchycena, snadno uniká pozornosti. Jestliže se profesionál naučí rozebírat průběh své profesní aktivity a na tomto základě ji zlepšovat, vede ho to jednak k prohloubenému poznávání jejích nejdůležitějších stránek, jednak ke zlepšování jí samé.

Schönův koncept reflektivní praxe (poprvé souhrnně publikován 1983; zde v bibliografii uvádíme vydání z roku 1991) vyvolal řadu vstřícných reakcí (Korthagen 1985, Ellioott 1993, Laboskey 1994 aj.). Na tomto místě by bylo vhodné připomenout, že ani česká odborná veřejnost nebyla v tomto směru výjimkou. První tuzemský článek odvolávající se na koncepci reflektivní praxe vyšel v časopise *Pedagogika* v roce 1993 (Slavík, Siňor). Brzy poté následovaly další texty od různých autorů, převážně s obecným pedagogickým zaměřením: D. Nezvalová (1994), J. Slavík a D. Čapková (1994), V. Švec (1994, 1995), T. Svatoš (1995), V. Spilková (1996) a další.

Přestože mezi českou teoretickou produkcí, která se hlásí ke koncepci reflektivní praxe, jsou i texty z oblasti výtvarné výchovy, až dosud se v našem předmětu reflektivní praxe u nás nijak systematicky neuplatňuje. Jak však bylo uvedeno, se zaváděním RVP by se tato situace mohla změnit, a to zejména v přípravě budoucích učitelů anebo v postgraduální přípravě, v tzv. dalším vzdělávání učitelů. Abychom mohli lépe posoudit, co by tato změna mohla přinášet pro náš obor, pokusím se v další části svého příspěvku uvést několik postřehů k tomuto tématu. Na počátku se budu stručně věnovat širším společensko-politickým souvislostem konceptu reflektivní praxe. Chci tím připomenout, že existence RVP, právě tak jako reflektivní praxe, není izolovanou záležitostí školy, ale má mnohem rozsáhlejší souvislosti vsazené do historické situace své doby. V druhé části příspěvku aspoň v hrubých obrysech popíši vlastní zkušenosti s reflektivní praxí v přípravě budoucích učitelů výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě v Praze a v postgraduální přípravě učitelů výtvarné výchovy ve školní i galerijní praxi. V obou částech tohoto příspěvku do jisté míry vycházím ze svého sdělení pro francouzské kolegy publikovaného v roce 2001 v pedagogickém časopise *Recherche et formation* (viz seznam literatury).

Směřování ke konceptu reflektivní praxe v české výtvarné výchově

Jak je zřejmé z dříve uvedených údajů o rocích, kdy v Čechách vycházely první články o reflektivní praxi, odezva na Schönův koncept v české pedagogice měla zpoždění, které bylo způsobené zejména zvláštním politickým kontextem. V osmdesátých letech byla česká pedagogická teorie a praxe pod vlivem centralistického politického modelu, v němž se koncepce reflektivního praktika nedokázala prosadit. Poté, na přelomu osmdesátých a devadesátých let, v tehdejší Československu probíhal proces politických změn, který vytvořil příhodné podmínky pro uplatnění reflektivní praxe v průběhu přípravy budoucích učitelů.

Situaci české výtvarné pedagogiky, do níž Schönova koncepce na počátku devadesátých let vstupuje, je třeba rozumět v návaznosti na její obecnější historická východiska. Ta jsou zároveň důležitá i pro posuzování úlohy RVP v současnosti.

Tradice českého školství vznikaly pod německými vlivy, které v něm působily zejména po celé 19. století, kdy Čechy byly součástí Habsburské monarchie. V těchto souvislostech byla škola a její vzdělávací funkce chápána především jako záležitost státu, který určoval vzdělávací programy, a ty pak měl učitel zprostředkovat při vyučování. Od učitele se očekávalo, že bude schopen tyto státní programy co nejlépe interpretovat a uskutečňovat ve své praxi (Skalková 1996).

Důraz na centrální státní koncepci, jíž má učitel naplňovat, do určité míry přetrvával i v době mezi dvěma světovými válkami po vzniku samostatného Československa a značně se upevnil nástupem komunistické moci v roce 1948. Od té doby až do poloviny šedesátých let byla česká výtvarná výchova, podobně jako jiné umělecké obory ve škole, formálně sjednocena pod koncepcí tzv. socialistického realismu, která připouštěla jen individuální odchylky v pedagogické činnosti učitelů (Slavík et al. 1998). Učitelé v praxi

se však i v té době nezřídka dokázali centralizující tendenci vyhýbat – nejspíš i proto, že náš předmět až na občasný nárok na „výzdobu“ přece jenom nebyl v samém ohnisku politické pozornosti na rozdíl např. od dějepisu, občanské výchovy apod.

V obecném státním rozměru centralizace vedla na jedné straně k rozvoji obecných didaktických teorií a odborných státních institucí (např. pedagogických výzkumných ústavů), které měly podpořit tvorbu celostátních učebních programů. Na straně druhé nutila učitele tyto programy interpretovat a realizovat tak, aby se nedostávali do rozporu se státní mocí. Povinností učitele bylo především zajistit optimální zprostředkování obsahů učiva – co na/učit – na základě programu, který měl být splněn.

Situace se začala měnit v šedesátých letech pod vlivem uvolňování politického klimatu v zemi, který v roce 1968 vyústil do změn tzv. Pražského jara, a který značně ovlivnil i českou výtvarnou výchovu. Byl to zejména XVIII. světový kongres INSEA v Praze v r. 1966, jenž programově obrátil pozornost výtvarné výchovy k individuálním aspektům výtvarného projevu, zejména k fenoménu tvořivosti. Prezident kongresu, J. Uždil, v reminiscenci na tuto dobu konstatoval: „fenomén tvořivosti byl proto tak bouřlivě přijat, že se zdál být v nejlepším souladu s těmi snahami, které směřují k seberealizaci“ (1988, s. 67).

Příklon výtvarné výchovy k tvořivosti a jedinečnosti osobního projevu odpovídal i širšímu kulturnímu kontextu navozenému uměleckou modernou, programově postavenou na originalitě a nesmiřitelnosti ke konvencím. Modernismus v umění byl českými učiteli v daných souvislostech chápán především jako důraz na inovaci, na jedinečnost individuálního výrazu, a v neposlední řadě byl jimi interpretován jako avantgardní odpor proti strnulému řádu. Modernistické tendence, které se v české společnosti staly výrazem odporu vůči státní moci, byly v padesátých letech v Československu z politických důvodů potlačovány. Ve školní praxi se z těchto důvodů nemohly prosadit. Začaly však znovu pronikat do českého kulturního prostředí již od počátku šedesátých let a mezi výtvarnými pedagogy byly vesměs přijímány s nadšením jak z kulturních, tak i z politických příčin (Slavík et al. 1998).

Soulad mezi rozvolněním politické atmosféry, modernistickým kulturním kontextem a touhou lidí po individuální seberealizaci vedl ke zřetelnému posunu ve všeobecně přijímaném pojetí české výtvarné výchovy, v němž se počal projevovat zvláštní zřetel nejenom k osobitosti žáků, ale i učitelů.

Změna byla natolik podložena individuálními potřebami učitelů, že její výsledky přetrvaly i po násilném potlačení Pražského jara v následné době tzv. politické normalizace. Přestože až do konce osmdesátých let v českém školství opět jednoznačně převládl centralistický model, výtvarná výchova si v praxi udržela trend směřující k individualizaci. Vypovídají o tom nejenom články oslavující individuální svobodu a tvořivost, které vycházely v tehdejší časopise *Estetická výchova*, ale dokonce i texty dokumentů určených k prosazování státního programu.

Např. v textu nazvaném „Metodické pokyny k hodnocení a klasifikaci ve výtvarné výchově“, vydaném státním Výzkumným ústavem pedagogickým v roce 1984, je zdůrazněno (s. 19): „Metodika výtvarné výchovy nestanoví prověřená, objektivní

měřítka hodnocení výtvarných projevů žáků. V každé klasifikaci je totiž obsažena učitelova osobnost, která se projevuje různou mírou náročnosti, odlišným metodickým způsobem práce, stupněm vlastní výtvarné vyspělosti...“

Uvedená tendence k individuální jedinečnosti pedagoga byla ve školní praxi doprovázena latentním odporem učitelů-výtvarníků vůči politicky motivovanému direktivnímu řízení ve školství. V české výtvarné výchově se projevila soustavnou negací programových učebních materiálů, zejména státních učebních osnov, ze strany učitelů (mimoходом, tento trend přes změněné politické podmínky stále trvá, jak mimo jiné dokazují výzkumy H. Hazukové publikované v r. 2003). Vzhledem k tomu, že výtvarná výchova nepatřila k učebním předmětům, které byly v centru pozornosti státní moci jako „hlavní“ předměty, učitelé výtvarné výchovy tento svůj postoj mohli poměrně dobře realizovat, aniž se dostávali do větších sporů s představiteli řídicí sféry. Jak bylo zmíněno, ředitelé českých škol nebo školní inspektori od učitele výtvarníka v té době reálně požadovali především to, aby se staral o nástěnky a aby společně s dětmi výtvarně vyzdobil školní budovu v době státních politických svátků.

Odpor pedagogické praxe vůči teorii jako odborný i politický problém.

Popsaná situace vedla k problematickým důsledkům ve vzdělávání učitelů. Vystupňovaný odpor k centralizovaným programům přivedl učitele k proklamativnímu odmítání poznatků z pedagogiky a didaktiky. Ty byly, ať již právem nebo nikoliv, zavrhovány z politických důvodů jako výraz odporu vůči státnímu centralismu a státním školním programům. Tento odpor se projevoval i mezi studenty učitelských oborů.

Uvedený stav znesnadňoval pozici jakékoliv pedagogické nebo didaktické teorie na fakultách připravujících učitele. Její příčiny samozřejmě nebyly pouze politické, ale také odborné. I pedagogická teorie ve světě, bez toho, aniž by pocitovala a zmiňovala politické souvislosti, zaznamenávala nedostatečný zájem učitelů-praktiků o teoretické poznatky pedagogických oborů a věnovala se jeho příčinám (Shavelson, Stern 1981; Winzer 1987). Ostatně v širších kontextech právě Schönův koncept reflektivní praxe reagoval na specifické podmínky tvůrčího profesionála-praktika v akci, které ztěžují porozumění mezi teorií a praxí.

Na počátku devadesátých let v Československu však byl tento obecný problém vyostřen výše uvedenými politickými kontexty. Tím víc, že radikální studenti, kteří stáli v čele revolučních změn roku 1989, neváhali protestovat proti těm učebním programům, které považovali za příliš teoretické a pro praxi málo důležité, a měli i dostatek politické moci, aby tyto změny prosadili. Teoretici na vysokých školách připravujících budoucí výtvarné pedagogy, byli postaveni před zásadní otázku: jak přesvědčit své studenty o smyslu a potřebě teorie.

Vzhledem k tomu, že teoretici, kteří na katedrách výtvarné výchovy na univerzitách v České republice učí didaktiku, zpravidla začínali svou profesní dráhu jako učitelé z nižších stupňů škol, mohli být schopni z této své pozice rozumět hlediskům učitele-praktika.

Některým bylo zřejmé, že legitimní východisko pro řešení zmíněného problému by mělo začínat právě u praxe a k ní také bezprostředně směřovat. Hledání řešení bylo usnadněné tím, že již v druhé polovině osmdesátých let vztah učitelů-praktiků k teorii měl všechny příznaky krize a nutil teoretiky hledat nějaká průchodná řešení, jak o tom retrospektivně vypovídá např. přehledová stať J. Mareše z roku 1991. Autor v ní rozebírá různé proměnné, které se podílejí na kvalitě profesní přípravy učitelů a jejich adaptace v povolání. Mimo jiné konstatuje existenci konfliktů mezi školní praxí a fakultami připravujícími učitele (s. 261) a upozorňuje na nebezpečí přeceňování účinnosti systému dalšího vzdělávání učitelů (s. 263). Situace po sametové revoluci tuto krizi dále vyostřovala a urychlila proces změn.

Nakročení k reflexi: rozbor videozáznamu výuky podporovaný počítačem.

Výše uvedená situace učitelské přípravy se projevovala v jednotlivých oborových didaktikách v principu stejným způsobem jako v obecné pedagogice. Dále se pokusím konkrétněji ilustrovat pokusy o její řešení na příkladech z praxe přípravy učitelů výtvarné výchovy, kterou vedl autor tohoto příspěvku společně se svými kolegy na pražské Pedagogické fakultě UK. Budiž zde řečeno, že uvedené snahy narážely a narážejí na celou řadu technických, organizačních i personálních potíží spjatých s tradičním modelem praxí zejména pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ, v němž systematická práce s reflexí je dost ztížená. Proto níže uvedené poznatky vycházejí ze zkušeností, které zdaleka nejsou tak bohaté a systematické, jak by si sám autor přál. Přesto by mohly sloužit aspoň jako podnět ke kritickému zvážení, případně k inspiraci.

Jestliže jsme chtěli změnit pozici pedagogické teorie v učitelské přípravě, považovali jsme za nutné nejprve přivést praxi přímo do prostoru vyhrazeného teorii. V souladu se Schönovým pojetím vztahu mezi teorií a praxí jsme chtěli dát studentům příležitost, aby na základě reflektování pedagogické činnosti rozvíjeli svou schopnost *přemýšlet o své práci, analyzovat procesy pedagogického rozhodování a své poznatky uplatnit v příští činnosti*. Proto jsme využili videozáznamů výuky pořízených v průběhu pedagogické praxe našich studentů na základních a středních školách. Se záměrem co nejvíce reflexi strukturovat jsme pro studenty v roce 1992 připravili program DITA, který pracuje v síti Novell a umožňuje reflektivní aktivitu celé studijní skupině o 10 až 25 členech. Toto pojetí reflexe můžeme nazvat „předběžně strukturované“, neboť studenti – budoucí učitelé posuzují videozáznam výuky za pomoci soustavy předem připravených kritérií.

Kritéria pro reflexi jsme získali zpracováním cca 300 výroků zaznamenaných jak od učitelů – zkušených praktiků, tak od teoretiků výtvarné výchovy jako odpověď na otázku: *Na základě čeho rozpoznáváte, jak se podařila vyučovací hodina?* (metodika podle: MacLeod 1988). Tříděním a výběrem na podkladě metody tzv. sumovaných odhadů jsme obdrželi 72 jednoduchých výroků, které počítač postupně předkládá každému jednotlivému studentovi ihned poté, kdy společně s ostatními členy své studijní skupiny shlédli videozáznam z výuky. Jako příklad zde uvádíme několik výroků, na které má student

reagovat souhlasem, nebo naopak odmítnutím (míru souhlasu lze vyjádřit na devítistupňové škále):

- 09. Vyučující dával(a) žákům prostor k sebehodnocení.
- 14. Vyučující pobízel(a) žáky, aby sami hledali nové způsoby práce.
- 22. Vyučující projevoval(a) pochopení pro mínění žáků.
- 32. Ve výuce převládala přátelská atmosféra.

Každá z těchto zdánlivě prostých vět zaměřuje pozornost na některou z důležitých stránek učitelovy práce a nabízí prostor k jejímu hodnocení. V celkovém souhrnu se tak utváří poměrně plastický obraz toho, jak posuzovatel danou hodinu vnímal.

Skutečným smyslem takového posuzování ovšem není to, abychom kritizovali výkon učitele (!) *Náším záměrem je především vyprovokovat mezi studenty diskusi, která by jim pomáhala rozvíjet dovednost auto-reflexe a poskytovala by jim příležitost konstruovat nové pedagogické poznatky.* Záminkou k takové diskusi jsou výsledky jednoduché statistické analýzy, které mohou být díky síťovému zapojení počítačů okamžitě k dispozici a které počítač studentům nabízí v přehledné podobě na obrazovce monitoru.

Studenti se mohou seznámit např. s tím, které výroky byly skupinou přijaty s největším, resp. s nejmenším souhlasem, jaké bylo jejich pořadí a s jakou variabilitou uvnitř skupiny byly hodnoceny. Důležité pro vyprovokování diskuse je zejména to, že každý student je seznámen s rozdíly mezi svým hodnocením a průměrným hodnocením od celé skupiny.

Uvedený způsob reflexe měl úspěch zejména u studentů z nižších ročníků, kteří ještě neměli dostatek vlastních pedagogických zkušeností. Přivedl je k tomu, aby si za pomoci vzájemné diskuse uvědomili a promýšleli i ty položky učitelovy práce, které by jinak zůstaly stranou jejich pozornosti. Kromě toho nám pomohl na konkrétním příkladu přesvědčovat studenty o tom, že teorie může sloužit jako dobré východisko pro mnohostrannější a hlubší porozumění praxi.

Příběh výuky – reflexe záznamů učitelových vzpomínek.

Výše uvedený způsob reflexe se sice osvědčil, ale projevil se jako omezující ve vyšších ročnících učitelské přípravy, kdy budoucí učitelé měli již více znalostí i zkušeností a potřebovali větší volnost pro vyjádření svých reflexí. Kromě toho jsme chtěli lépe využít tvůrčí invenci zkušenějších studentů-učitelů, jíž by měl odpovídat i kreativnější charakter reflektování jejich práce.

Proto jsme za předmět reflexe zvolili *písemně zachycené příběhy vyučovacích hodin*, tj. beletristickou formou zaznamenané čerstvé vzpomínky učitele na jeho pedagogické dílo – vyučovací hodinu. Jde o volné expresivní vyjádření toho, co se v hodině událo, bez předchozího záměru a výběru jevů, na které má být zaměřena pozornost. Tyto záznamy jsme nazvali termínem *reflektivní bilance*.

Reflektivní bilance můžeme označit jako „následně strukturovanou reflexi“, protože řád jejich vnitřního uspořádání není dán předem, ale je nutné jej při reflexi

nejprve rozpoznat a následně vymezit. Reflektivní bilance mají charakter projektivní osobní výpovědi. Jsou podobné krátkým literárním formám: reportáži, fejetonu, povídce apod. Texty bilancí jsou projekcemi vnitřního systému profesních poznatků a postojů učitele. Obsahová analýza reflektivních bilancí proto směřuje k poznání učitelova pojetí výuky, k poznání jeho pedagogické strategie.

Reflektivní bilance analyzujeme kvalitativně společně se studenty. Týkají se učebního předmětu výtvarná výchova a výuky na základních školách (žáci 12 – 15 let) nebo gymnáziích (studenti 12 – 18 let). Rozбором 47 reflektivních bilancí našich studentů z let 1993/1994 jsme mohli již tehdy tematizovat tři klíčové žánry, které se uplatnili v jejich výuce výtvarné výchovy v pražských školách. Tyto žánry jsme nazvali Dílna, Divadlo a Těžký život (Slavík, Čapková 1994; Slavík 1997, s. 89 – 102). O tom, že zjištěné poznatky i připravená metodika mají obecnější platnost, vypovídá nejenom, že náš postup byl v roce 2002 zařazen prof. J. Průchou v jeho monografii Učitel mezi cca 35 vybraných nástrojů pro výzkum učitelské profese v České republice (s. 138). Neméně vypovídající v tomto směru je fakt, že zjištěné výsledky byly v principu shodné s údaji prof. L. Breslerové z Univerzity v Illinois uveřejněnými nezávisle na nás v r. 1994 a mají tedy patrně i transkulturní platnost (podrobněji viz Slavík 1997, s. 98 – 101).

Teorie pro hospitační rozbor

Na tomto místě se nabízí otázka, jak uvedené skutečnosti souvisejí s dnešní problematikou RVP. Domnívám se, že velmi ústojně a těsně. Jak ukázal letmý pohled do osudů centrálních školských programů ve výtvarné výchově u nás, hrozí i RVP vážné nebezpečí, že učitelé-výtvarníci v praxi jej – přinejmenším ze setrvačnosti – nevezmou dost vážně ani účelně, protože jej budou pokládat za jeden z mnoha dalších pokusů jak sevrít jejich rozhodování do málo padnoucí kazajky vnučované „shora“. Chceme-li se tomuto reálnému nebezpečí vyhnout, nevidím jiné rozumné východisko, než chápat RVP a z něj odvozené školní programy zejména jako *podklad k profesnímu reflektování* – ať již předběžně, nebo následně strukturovanému. Pouze tehdy totiž má „studená litera“ obecně formulovaného programu šanci ožít a efektivně vstoupit do reálného přemýšlení učitelů. Tak se může stát solidní oporou pro to, co učitelé důvěrně znají již od dob svého studia – pro hospitační rozbor a profesionální rozhovor s ním spojený. Ten není ničím jiným, než určitým druhem reflektivní aktivity zaměřené na zlepšování vlastní profesní činnosti.

Velká potíž je v tom, že teorie výtvarné výchovy u nás má k těmto rozborům dosud jen velmi málo uspokojivě silných teoretických nástrojů, jež by mohla učitelům nabídnout při zvládání, vysvětlování a rozvíjení jejich reflexí. Prostě a jednoduše, *chybí nám dostatečně rozvinutá teorie pro hospitační rozbor*. Nedokážeme-li ji vytvářet, budeme mít vážné potíže i při práci s RVP, protože jí nebudeme dost dobře a do postačující hloubky rozumět. Platí to zejména pro přípravu budoucích učitelů, právě tak jako pro další vzdělávání učitelů výtvarné výchovy v praxi.

Oprávněnost tohoto tvrzení se mi potvrzuje velmi často – při kterémkoliv rozboru, který absolvuji se svými kolegy po vyučovacích hodinách. RVP sám o sobě není „metodika“ ani teoretický nástroj, ale *programové východisko*. Samotný RVP nevystačí pro hospitační rozbor, protože z principu u něj nemá jít o pouhou „aplikaci“ předem zadaných postupů, ale o hluboce založené *zvládnutí určité koncepce výtvarné výchovy, která vzniká na průniku mezi osobním pojetím výuky a státními nároky na vzdělávání občanů naší země*. Omlouvám se za větu, která sice vyznívá trochu pateticky, ale je pouhým konstatováním holého faktu. Nepodaří-li se zvládnout RVP v této hloubce, bude to zřejmý nedostatek s poměrně vážnými následky pro další vztahy mezi teorií a praxí naší disciplíny.

Z výše uvedených důvodů navrhuji, abychom se nejenom my sami teoretici, ale společně se svými studenty na fakultách a s kolegy ve školách pokoušeli takové teorie pro hospitační rozbor postupně rozvíjet. Výsledky své vlastní práce v tomto směru jsem částečně uvedl v knížce *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika* z roku 1997 a před nedávnem je opět shrnul ve dvou dílech publikace *Umění zážitku, zážitek umění* z let 2001 a 2003. Podněty v tomto směru lze u nás nacházet také v textech M. Fulkové (2002, 2003), J. Vančáta (2000, 2002), H. Babyrádové (1999, 2003) i dalších autorů. Jsem však přesvědčen o tom, že bychom se měli této oblasti věnovat ještě mnohem soustavněji a s větším důrazem na vzájemný dialog např. na základě solidní teoretické analýzy kazuistik ze školní praxe apod.

Literatura:

- BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita 1999.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita v Brně 2003.
- BRESLER, L. Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1994, 35, č. 2, s. 90 – 104. ISSN 0039-3541
- DEWEY, J. The Relation of Theory to Practice in Education. In: Borrowman, M. (ed.) *Education in America: A Documentary History*. New York: Teacher's College, 1965
- ELLIOTT, J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. London: Falmer Press, 1993
- FULKOVÁ, M. Žádná výtvarka není ostrov sám pro sebe. *Výtvarná výchova*, 40, 2000, 1, s. 11 – 12.
- FULKOVÁ, M. Když se řekne... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 42, 2002, 4, s. 12 – 14.
- FULKOVÁ, M. Umění nebo reklama? Diskurs empirického diváka. In *Prostory porozumění: výchova, umění sport. Sborník z mezinárodní konference 2.5.2002*. editoři Hogenová, A.: Prázdny, A.; Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. – Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 2003, s. 126 – 141.

- HAZUKOVÁ, H. Zachyťte, prosím, mimozemšťana. *Výtvarná výchova*, 43, 2003, 1, s. 9 – 11.
- HAZUKOVÁ, H. Mluvte, mluvte, zajímáte nás. *Výtvarná výchova*, 43, 2003, 2, s. 11 – 14.
- HAZUKOVÁ, H. Co je psáno, to je dáno. Ale co je předáváno? *Výtvarná výchova*, 43, 2003, 3, s. 12 – 14.
- KORTHAGEN, F. A. J. Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36, 1995, č. 5, s. 11 – 15
- LaBOSKEY, V.K. Development of Reflective Practice. A Study of Preservice Teachers. New York: Teachers' College, 1994
- MacLEOD, G. Teacher Self-evaluation: An Analysis of Criteria, Indicators and Processes Used by Teachers in Judging Their Successes. *International Journal of Educational Research*, 12, č. 4, s. 395-408
- MAREŠ, J. Učitelé a jejich problémy. *Pedagogika*, 1991, 40, č. 3, p. 257 – 268
- NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů. *Pedagogika*, 1994, 44, č. 3, s. 241 – 245
- PRŮCHA, J. Učitel (současné poznatky o profesi). Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- SHAVELSON, R. J.; STERN, P. Research on Teachers Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 1981, č. 4, s. 455 – 498
- SCHÖN, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate (Great Britain): Aldershot 1991. 374 s. ISBN 1-85742-319-4
- SKALKOVÁ, J. Aktuální aspekty rozvíjení didaktického myšlení. *Pedagogika*, 1996, 46, č. 3, p. 209-213
- SLAVÍK, J.; SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 1993, 43, č. 2, s. 155 – 164
- SLAVÍK, J.; ČAPKOVÁ, D. Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. (The Reflection in Teacher Profession: Theatre, Workshop and Hard Life in the Conception of the Instruction.) *Pedagogika*, 1994, 44, č. 4, s. 377-388
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 1997. 199 s.
- SLAVÍK, J. La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques: phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque). *Recherche et Formation: pour les professions de l'éducation*, 2001, 10, č. 36, s. 113 – 130
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2001. 282 s.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s.
- SLAVÍK, J. et al. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998
- SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 1996, 46, č. 2, s. 135 – 146

- SVATOŠ, T. Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 1995, 45, č. 1, s. 64 – 70
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994, 44, č. 4, s. 310 – 319
- ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? *Pedagogika*, 1994, 44, č. 2, s. 105 – 112
- ŠVEC, V. Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 1995, 45, č. 2, s. 164-170
- UŽDIL, J. Současné umění a výtvarná výchova. *Estetická výchova*, 1998, 29, č. 3, s. 67 – 68
- VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení (gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakl. Karolinum 2000, 167 s.
- VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, 2002.
- WINZER, M. Mainstreaming Exceptional Children – Teacher Attitudes and the Educational Climate. *The Alberta Journal of Educational Research*, 1987, č. 1, s. 33 – 42.

Čtyřleté gymnázium poskytuje pro výtvarnou výchovu v podstatě velmi vstřícné prostředí, a to bez přímé vazby na konkrétní materiální zajištění a vybavení. Kromě nesporných dobrých studijních předpokladů valné většiny studentů je významným kladem obvykle i nižší počet žáků ve skupině – žáci si podle učebního plánu volí mezi hudební nebo výtvarnou výchovou a třídy se dělí. Možnosti výuky omezuje krátká doba, po kterou se žáci výtvarné výchově věnují – pouze v prvním a ve druhém ročníku. Zavedení RVP by sice mělo dát ředitelům škol možnost změn v hodinové dotaci, otázkou však zůstává, zda vůbec na běžném gymnáziu přichází v úvahu rozšíření počtu hodin výtvarného oboru v konkurenci ostatních volitelných a profilujících předmětů.

Výtvarná výchova na gymnáziu seznamuje žáky se základními skutečnostmi vývoje a proměn výtvarného umění historie i současnosti a poskytuje jim možnost vlastního tvůrčího vyjádření. Skutečným obsahem výtvarné výchovy v současném pojetí, a ještě více to platí pro výtvarný obor podle RVP, je však především vytvoření živého a proměnlivého komunikačního prostoru. Žáci v něm získávají dovednosti ve formulování a sdělování myšlenek a poznatků mezi sebou navzájem, s učitelem, ale i ve vnitřním dialogu sami se sebou, a zprostředkovaně, ale stále velmi úzce, se společností, ve které žijí. Obrazy a obrazová média jsou v tomto procesu především katalyzátory a objekty, pevnými body, které umožňují rozvinutí tohoto mnohotvárného procesu.

Práce, které v hodinách výtvarné výchovy vznikají, většinou prozrazují zřetelnou dispozici žáků ke kultivovanému a reflektovanému projevu. Bylo by ale omylem ze strany učitele očekávat či dokonce požadovat přímou kultivaci „výtvarného projevu“ nebo „výtvarného názoru“. V proměnách a vývoji vizuálního projevu žáků lze sledovat především kultivaci jejich myšlení a postupného zvládnutí jeho metajazyka, ostatně právě tak jako formální proměny výtvarného umění v jeho historii nejsou primárně projevem „chtění“ a „jiného vidění“ protagonistů, ale výrazem posunu a proměn v myšlení společnosti a světónázoru tvůrců.

Značná část, možná většina žáků gymnázia nepocituje – aspoň podle mé zkušenosti – bytostnou potřebu vyjadřovat v přímé expresi své niterné stavy, mnozí se této možnosti dokonce spíše brání. Přesto je výtvarná výchova baví, bez zábran se pouštějí do nesnadných a často záměrně problémově vyslovených zadání. Daleko silněji než odhalování vlastních skrytých duševních stavů je totiž přitahuje experiment. Poměrně záhy si uvědomují, že obrazové vyjádření může vytvářet viditelný svorník mezi jejich myšlenkami a myšlenkami ostatních a že proměnami obrazového vyjádření ovlivňují formulaci i obsah vyslovených myšlenek. Verbální vyjadřování je v tomto procesu nezbytným klíčem a jeho kultivace probíhá souběžně s kultivací vyjadřování neverbálního.

Vlastní tvorba jim umožňuje překračovat dosavadní zkušenost s myšlením a poznáním a zkratkou dospět k ucelenému vyjádření myšlenek mnohem složitějších, než k jakým se dostanou pouhým přemýšlením. Vizuální vyjádření umožňuje podrobit reflexi

skryté vnitřní obsahy a koncepty, a to zdaleka nejen ty, kterým odpovídá expresivní forma. Jako výtvarníci a latentní umělci máme často sklon mimoděk preferovat neracionální, emotivní koncepty. Ale nositel, „majitel“ racionálního konceptu světa může být vnitřně stejně citlivý jako nositel konceptu neracionálního, a může se ve společnosti cítit stejně nejistý, osamělý a bez odezvy. Akcentování pouze jedné vyjadřovací polohy výtvarného projevu a potlačování nebo ignorování druhé by tedy znamenalo popření univerzálnosti tohoto vyjadřování. V důsledku by mohlo znamenat i zpochybnění vážnosti předmětu v očích žáků a ztrátu jejich důvěry.

Vizuální vyjádření, vytvoření obrazu, spolu s následnou slovní reflexí, poskytuje tvůrci i divákovi možnost dobrovolného přihlášení k myšlenkovému konceptu světa. Tím, že výtvarná výchova na rozdíl od většiny ostatních předmětů primárně nehodnotí výkon, netlačí žáky k příliš rychlému uzavírání otevřených otázek, ponechává jim prostor pro hledání, korigování příliš příkrých myšlenek, porovnávání se světem výtvarného umění i filozofie, hledání vlastní cesty poznání

V rámci odborných polemik o obsahu školní výtvarné výchovy se stále potýkáme se skutečností, že výtvarné umění je jen částí světa vizuální tvorby a kultury a že záběr výtvarné výchovy se pohybuje na hranici výtvarného umění a vizuálního vyjadřování. Proces tvorby našich žáků ani jejich díla nemůžeme řadit do oblasti výtvarného umění, ačkoliv některé jejich vlastnosti by tomu odpovídaly. Přesto se k výtvarnému umění stále obracíme a vztahujeme a v jeho hodnotách hledáme argumenty při posuzování žákovských prací. V oblasti vizuální kultury přitom stejně jako naši žáci obtížně nalézáme hranici mezi uměním a komerční produkcí, uměním a kýčem, uměním a zábavou, uměním a jeho drzou nebo neumělou napodobeninou. A pokud se nám podaří tuto hranici nalézt, uvědomujeme si, jak se stále posouvá, proměňuje, stává prostupnou.

Ostatně, kdo zná díla velkých osobností dějin výtvarného umění v rozsahu širším, než jaký prezentují encyklopedie, ví, že může být těžké vést tuto hranici i napříč dílem nepochybného velikána. Modernistická představa proměn výtvarného umění posledních dvou století jako přehledné vývojové linie je postavena na výběru – autorů i jejich konkrétních děl. Chceme pravděpodobně svým žákům v hodinách výtvarné výchovy prezentovat svět umění jako živý, vyvíjející se, a tedy poněkud nepřehledný, nikoli pouze časem prověřené a nepochybné hodnoty. Vývoj výtvarného umění neskončil tam, kam sahají svým záběrem monografie, z nichž jsme studovali, nebo dokonce tam, kde se nám ještě líbí, kde dílům samotným a pohnutkám jejich vytvoření porozumíme jaksí sami od sebe, bez vynaložení většího úsilí. Nepochybně, i na takovém základě se dá vytvořit bohatý pracovní plán a předat studentům řadu nových i užitečných vědomostí a zážitků. Pokud ale učitel zůstane v bezpečném světě osvědčených hodnot, nemůže účinně pomoci svým žákům orientovat se v současnosti.

Dovednost samostatného a autonomního rozhodování v oblasti obrazové a v širším smyslu obecně mediální komunikace, nezbytná pro základní orientaci v současné kultuře, přesahuje pouhé rozpoznávání námětů a historické zařazování děl. Naši žáci by měli chtít a umět přemýšlet o tom, proč a jakými cestami na diváky obrazy působí, měli by umět

porovnávat obrazy všeho druhu s tím, jak sami vnímají realitu, která je obklopuje. Měli by umět odlišit svoji představu reality od jejích obrazů a také se soustavně pokoušet sami nalézat onu hranici mezi širší vizuální kulturou a uměním, uvědomovat si, že je proměnlivá a že ji pro sebe v podstatě musí vždy znovu definovat.

Pokud postavíme zážitek z komunikace s obrazem pouze na estetickém prožitku, aniž pro své žáky otevřeme i jeho další sdělné hodnoty, obsahy a kontexty, bude pro ně obtížné rozlišovat mezi skutečným estetickým prožitkem a prostým zalíbením. Je třeba vybavit naše studenty vlastním živým klíčem, který jim to umožní – a tím klíčem není jenom krása nebo originalita umělecké formy.

Možností vzniku stále dokonalejší iluze reality ve všech oblastech obrazové tvorby, posun k podívané na úkor obsahových souvislostí a celková přesycenost informacemi přinášejí patrně pro všechny současné generace rozporný postoj k mediálně zprostředkovaným sdělením. Na jedné straně se divák nechává našet dokonalostí podívané, aniž má důvod či prostor nacházet v obraze hlubší symbolické obsahy (až posléze jiné obsahy než ty, které jsou přímo přítomny ve vizuálním sdělení, vůbec neočekává a nehledá), na straně druhé, mnohokrát přesvědčen o snadnosti manipulace s mediálním sdělením, se obrazy po jejich letmém shlédnutí „zaregistrování“, již dále nezabývá. Stávají se spotřebním zbožím, které je zkonzumováno a zapomenuto. Tento obecný posun, a možná i změna vztahu k interpretaci a reflexi symbolického vyjadřování na základních školách, přinášejí dnes již zřetelně patrnou změnu v charakteristice žáků narozených na přelomu osmdesátých a devadesátých let

Jejich vnímání je stejně bystré jako u dřívějších ročníků, ale má tendenci se pohybovat po povrchu věcí, v jevové rovině. V překvapivé míře převládá doslovné chápání obrazu i slova. Ve verbální oblasti mívají žáci zpočátku problémy odhalit a pochopit i prosté metafory, v oblasti obrazu přítomnost symbolicky vyjádřených významů takřka nepředpokládají, spokojí se s identifikací námětu obrazu a po dalších sděleních nepátrají. Dalo by se říci, že předcházející školní i mediální zkušenost dřívějších ročníků žáky lépe připravovala na práci se symbolickými obsahy – ale také je možné, že dnešní děti mají více odvahy dát nám najevo, jak se věci z jejich pohledu ve skutečnosti mají.

S každým dalším nastupujícím ročníkem ubývá „společného základu“. Po desetiletí stejná povinná četba se vytratila již v polovině devadesátých let, ale stále zbývalo dost jiných zážitků, které přímo i v reflexi mohly být základem společně sdíleného přemýšlení učitele a žáků. Současná generace patnáctiletých zrcadlí stále větší sociální a kulturní rozrůžňování společnosti, mimo jiné i skutečnost, že škola dosud příliš nepomáhá dětem, které pocházejí z kulturně netečného nebo nepodnětného prostředí.

Pro učitele tento stav znamená nic mlčky nepředpokládat, vždy počítat s tím, že v oblasti, v níž se s žáky právě pohybuje, musí začínat „od nuly“ a stále citlivě ověřovat, zda jsou schopni přiměřeně sledovat jeho myšlenky a jeho záměr. Možná by někdo chtěl podléhat pesimismu a prohlašovat tuto skutečnost za příznak toho, že žáci jsou rok od roku „horší“. Stejně nároky, avšak s důsledky v daleko širším kontextu, však klade na

učitele přítomnost žáků pocházejících z jiného etnika nebo jiné kultury – počátek devadesátých let nám přinesl první větší zkušenost tohoto druhu s uprchlíky z tehdy se rozpadající Jugoslávie a od té doby je setkávání s příslušníky jiných kulturních a náboženských okruhů stále častější. Ani u těchto žáků nemůžeme nikdy předpokládat, že obraz – i vlastní rukou vytvořený – uvidí a budou interpretovat stejně jako my.

Vnímání obrazů, ať z oblasti výtvarného umění či obecné vizuální komunikace, je disciplína, které se lidský jedinec musí učit. Jednotlivci jsou různě citliví a zvláště emočně zabarvené obsahy vnímají s různou intenzitou, ale obecně nelze předpokládat, že obraz působí jakýmkoli univerzálním, jednou provždy daným obsahem, který bychom mohli vložit do vyučovací hodiny jako zaručený základ dalšího postupu. Proměny formálních prostředků, které poučený divák vnímá jako bohatství skryté v uměleckém dědictví, mohou být pro diváka, formovaného jiným sdělovacím kontextem, úskalím zásadně znesnadňujícím pochopení obrazu. I v těch nejznámějších dílech mohou naši žáci pro nás zdánlivě zcela překvapivě něčemu nerozumět, pokud jim je předložíme bez předchozí přípravy.

Díla Monetova, Munchova či Fillova považujeme právě za takové úhelné kameny naší vizuální gramotnosti, ale zkuste si nad nimi povídat s patnáctiletými žáky, kteří je vidí poprvé a ani o nich nikdy neslyšeli.

Promítněme svým žákům následující obrazy, aniž bychom jim sdělili jejich název a jméno autora. Nechme je spontánně hovořit o tom, co vidí:

Claude Monet, Dojem – vycházející slunce

Edvard Munch – Křik

Emil Filla – Čtenář Dostojevského

Naši žáci skutečně vždy nerozpoznávají na předkládaných obrazech to, co my se domníváme vidět automaticky a o čem jsme často přesvědčeni, že ani jinak vidět nelze. To není znamení zmaru hodnot a důvod k beznaději, naopak se nám zde otvírá prostor pro jednu z nejdůležitějších činností, které výtvarná výchova umožňuje, totiž pro společné uvažování o tom, proč každý z nás v obrazech vidí právě to, co se v nich domnívá vidět.

Například ikonické vnímání – i vytváření – obrazu, kdy platí, že voda je modrá – a modrá je voda, slunce je žluté – a žlutá je slunce, je v naší mysli značně zautomatizováno a funguje v podstatě podvědomě. Uvedeme-li však tuto skutečnost do svého vědomí, můžeme s ní libovolně pracovat – můžeme její účinky zesilovat či potlačovat. Účinným prostředkem mohou být hry s vnímáním ostatními smysly a tvorba bez zrakové kontroly. Jakmile obraz postrádá barevnost, kterou v rámci zkušenosti s jinými obrazy očekáváme, naše schopnost porozumět mu se výrazně snižuje. Pokud si však vědomě posuneme práh tolerance, jsme schopni vnímat i jiné kvality a sdělované skutečnosti než ty, které jsou vázané na zprostředkovanou a v naší kultuře zobecněnou vizualitu.

Výtvarná výchova na gymnáziu v současném pojetí úzce propojuje vnímání a reflexi výtvarných či vizuálních děl a vlastní tvorbu žáků. Kromě seznámení se sumou kulturního dědictví je smyslem a cílem tohoto propojení vytvoření základní důvěry ve smysl a význam vizuálního vyjadřování – především jako příležitosti pro vnitřní dialog, poznávání vlastních myšlenkových pochodů, identifikace s různými modely konstrukce světa. Žáci si v procesu výuky aktivně vytvářejí své místo ve světě výtvarného umění, ale především v širším záběru vizuální kultury. Znamená to, že se k dílům i k osobnostem nelze obracet jako k neměnným ikonám, které svou přítomností posvěcují ustálenou hierarchii, ale že je třeba ke každému dílu přistupovat od prvotních vjemů a jen opatrně a pomalu přidávat společně sdílené obsahy. Erudice pedagoga je v tomto procesu zárukou, že neskouzne po povrchu nebo k dezinterpretaci a že aktualizovaný pohled bude originální, ale citlivý, že bude odpovídat podmínkám, které v konkrétní vyučovací hodině panují. Mimo jiné to znamená, že tvořivé pochopení díla směřuje jinam než primárně k vizuální nápodobě – naopak, pochopení vnitřního obsahu obvykle přiměje žáky „přeskočit“ fázi poznání, kterou zrcadlí původní dílo, a hledat další vyjadřovací možnosti.

Jaká tedy je – měla by být – komunikace v hodinách výtvarné výchovy? Mimo jiné

obousměrná – pokud za účastníky považujeme učitele na jedné a žáky na druhé straně; a to i v případech zdánlivě jednoduchého předávání informací v podobě „výkladu“. Studenti gymnázia jsou díky svým dispozicím schopni se naučit v podstatě jakýkoli text a získat potřebné znalosti i z metodicky zcela nevyhovujících zdrojů. My však máme jedinečnou možnost využít jejich kognitivních schopností jako zpětné vazby, být jim partnery a společně s nimi vytvářet obsah vyučovacích hodin.

rovnoprávná – tvořivá činnost vyžaduje svobodu a nepřipouští mentorování. Učitel musí být rádcem v pozadí, který dovede pomoci dotvořit dílo podle žákovy představy. Každý učitel z praxe ví, jak je to někdy přetěžké – a jak překvapivě často dáváme svým žákům zapravdu – pokud ji však dovedeme vyslechnout celou. Stejná rovnoprávnost platí i při společném vnímání díla – učitel předává informace proto, aby žáku umožnil upřesnit jeho vlastní názor, nikoli proto, aby spolu s informacemi předal názor svůj.

opatrná – tvorba obrazů je záležitost velmi intimní a učitel je zodpovědný nejenom za to, co nad vytvořenými díly říká on sám. Jeho zodpovědnost se dotýká i toho, co sdělují žáci, protože on pro jejich vyjádření vytváří situace. Je třeba mít na paměti, že žáci se nás i při příjemně probíhající hodině stále trochu obávají.

otevřená – i reflexe vytvořených žákovských prací bývá nesena pedagogickým záměrem. Posoudit, jak se tvůrci vypořádali se zadáním, dopovědět, co zůstalo nedokončeno ve fázi motivace. Stává se však, že žák-žáci překročí hranice zadání, posunou své vizuální sdělení do zcela jiné roviny, s kterou učitel předem nepočítal. Reagovat v takové situaci tolerantně a současně si zachovat profesionální nadhled, může být poměrně obtížné.

srozumitelná – formulovat pro žáky srozumitelně zadání práce i odpovídajícím způsobem řídit reflektivní rozhovory i vlastní výklad. Nestačí, že žáci dovedou zopakovat

učitelovo vyjádření či vytvořit jeho vlastní variaci. Je třeba neustále průběžně sledovat „stav vzájemného porozumění“, jinak se rozhovor hrozí změnit v předávání hotových formulací.

Výčet přívlastků charakterizujících verbální komunikaci ve výtvarné výchově nemůže být úplný. Každý si podle své zkušenosti jistě doplní další nezbytné charakteristiky.

Obrazová příloha:

Jako obrazovou ukázkou jsem zvolila přímočaře vytvořenou skupinovou práci, která vychází z prožitkové hry a není výsledkem práce v hodině výtvarné výchovy – vznikla na zahajovacím kursu prvních ročníků. Východiskem byla skutečnost, že do letošního prvního ročníku nastoupila dívka od kojeneckého věku nevidomá. Její přítomnost klade na školu nové nároky a jedním z nich je i potřeba zpracovat pro nás nepředstavitelnou zkušenost žít v důsledně nevizuálním světě.

V rámci kursu jsme se snažili střídáním žáků v roli vidících a nevidomých (se zavázanýma očima) jednak je upozornit na základní zásady soužití s nevidícím, jednak jim umožnit napodobit a prožít situaci nevidomého. Ve skupině pěti žáků, která vytvářela společný obraz, byl potom vždy jeden člen nevidomý, po celou dobu práce měl zavázané oči, a skupina měla za úkol ho jednak zapojit do společné činnosti, jednak obraz vytvořit tak, aby si jej mohl i onen nevidomý prohlížet.

Bylo vidět, jakým problémem je pro žáky vystoupit ze své zažité reality a podřídít se podmínkám. První obraz byl původně zcela plochý a skládal se jen z barevných skvrn, které symbolizovaly vodu, trávu, cestu v reálné barevnosti. Na druhém obrázku zaujme množství sluníček – podotýkám, že autoři si toho vůbec nebyli vědomi a dodatečně je toto nevědomé obrazové zařikávání slepoty velmi pobavilo. Další obrázek ukazuje, jak se dá vnitřní zážitek zvnějšnit, uzavřít do obecně srozumitelné ikony a tím vlastně zneškodnit. Na první pohled se jedná o práci zvládnutou, esteticky přitažlivou, podanou se značnou mírou přesvědčivosti. Ve skutečnosti je však autentický zážitek „zapouzdřen“ do ustálených klišé ve smyslu „světlo na konci tunelu“. I vizuální zpracování této představě odpovídá a také zobrazení figury, jediné v souboru celkem dvaceti prací, dává tušit snahu autorů o objektivizující odstup od zážitku. V rozhovoru, který následoval po skončení prací, bylo zajímavé a potěšující sledovat, jak žáci postupně odhalovali, v jaké míře byl v jednotlivých obrazech zachycen skutečně autentický zážitek a kdy se jednalo o vizuální klišé.

Poznámka 1.

Při interpretaci záznamů smyslových prožitků hmatových a taktilních hraje barva významnou roli. Bez ohledu na původní význam obrazu spontánně „čteme“ z prvního obrázku (obr. 1) prožitek tepla, z druhého setkání s vodou (obr. 2). Zkuste si představit, jaké další možnosti interpretace přicházejí v úvahu.

Obrázek 1



Obrázek 2



Poznámka 2.

Záznam prožitku cesty naslepo neznámým přírodním terénem, ve skupině a pod dohledem nezkušeného vodiče, je zde uzavřen do zdánlivě obecně srozumitelné a na první pohled efektní „ikony“. Při společné interpretaci skupinové práce (obr. 3) však po prvotním vyjádření obdivu k razantnímu a vizuálně přitažlivému řešení („to je pěkný!!“) žáci postupně nacházejí jeho nedostatky. Přicházejí na to, že znázorněná metafora cesty tmou za světlem je klišé, které nevyjadřuje proměnlivost ani časové trvání zážitku. Zpětná interpretace obrázku pak odhaluje významové zploštění mnohohotvárného prožitku.

„On je tam sám, ale my jsme byli ve skupině. Vedli mě za ruku. Všude kolem mě bylo světlo, prosvítalo šátkem a cítila jsem slunce na těle. Bylo mi teplo a foukal vítr. Byla to legrace, tenhle obrázek je smutný.

A velmi důležitý poznatek: „Tady toho člověka vidíme zvenku, ale my jsme všechno cítili uvnitř. U něj nevíme, co cítí. „

Ostatní práce nabízejí bohatší možnosti interpretace ze strany tvůrců i diváků, poskytují prostor pro individuální prožitek (obr. 4 a 5)./

Obrázek 3



Obrázek 4



Obrázek 5



Literatura:

Fulková, M., Kresba jako komunikace, sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu, in Myšlení, tvorba a dialog, mimořádné číslo časopisu Výtvarná výchova, Praha 2004

Slavík, J., Umění zážitku, zážitek umění, I. a II., Praha 2001, 200č

Zanderová, M. J., Mluvení, myšlení, tázání a tvorba: přehled literatury týkající se dialogu ve vyučování výtvarné výchovy, in Myšlení, tvorba a dialog, mimořádné číslo časopisu Výtvarná výchova, Praha 2004

Vizuální kultura v kurikulu výtvarné výchovy

Jan Zálešák

V charakteristice tohoto bloku se hovoří o nových principech, na nichž je výtvarná výchova v rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) postavena, a o jejich důsledcích pro vzdělávání učitelů výtvarné výchovy. Chtěl bych se zastavit u dvou zmiňovaných položek. První z nich je „sémantická analýza vizuálně obrazných prostředků“. Očekával bych na tomto místě spíše spojení „sémiotická analýza“, což by lépe odpovídalo důrazu, který je v RVP kladen na práci se znakovými systémy. Druhou položkou ve výčtu nových principů výtvarného oboru, jíž se chci věnovat, je „rozšíření zájmu výtvarné výchovy na veškeré obrazové prostředky“. Vzdělávací obsah výtvarného oboru je v RVP pro gymnaziální vzdělávání, z nichž vycházím, rozdělen na dvě hlavní oblasti. Jsou to jednak „obrazové znakové systémy“ a potom „znakové systémy výtvarného umění“. Obrazové znakové systémy začínají v určitém bodě a prostoru generovat to, co se zhruba posledních dvacet označuje jako vizuální kultura. Jak nástup sémiotické metody v oblasti interpretace vizuálních znaků (a obecně znakových systémů), tak rozšíření obsahu výtvarné výchovy na celou oblast vizuální kultury by měly vést ke změnám v obsahu a strukturování přípravy učitelů.

Pokusím se nyní oba body alespoň stručně rozvést. Sémiotika byla tradičně chápána jako disciplína vzešlá z lingvistického prostředí, ovšem už dlouho je etablovaná jako samostatný obor. Ukázalo se, že sémiotická metoda interpretace znaku je široce využitelná a že je s její pomocí možné interpretovat nejen znak jazykový. Už padesátých letech využil Roland Barthes sémiotickou metodu pro interpretaci fenoménů z oblasti populární kultury. Sémioticky založené jsou často práce věnující se otázce médií. Nakonec i v rámci dějin umění je rozpracován sémiotický přístup. I když to tedy není zdaleka jediný přístup k interpretaci znaků, je zvláště cenný v mezioborovém propojování znalostí a dovedností, na něž je v RVP kladen důraz.

Odtud plyne první požadavek na změny ve vysokoškolské přípravě učitelů. Katedry výtvarné výchovy by měly zajistit výuku směřující k osvojení teoretického základu interpretace a především k vytvoření interpretačních nástrojů, které umožní pracovat s materiálem jak z oblasti umění, tak z oblasti přesahující jeho rámec. To ve svém důsledku umožní propojování oblastí, definovaných v RVP ze strukturálních důvodů odděleně, i odkazování do dalších oborů, jakými jsou hudební výchova a český jazyk (literární výchova). Na to lze namítnout, že podobná výuka je už na vysokých školách tu více, tu méně zastoupena v kurikulech jednotlivých předmětů. Podobně řada učitelů na základních a středních školách již dlouho pracuje s projekty, které v podstatě naplňují avizované pojetí. Ovšem právě strukturování oboru výtvarné výchovy v RVP, důraz na práci s různými znakovými systémy a na rozvíjení interpretačních dovedností žáků, vyžaduje, aby se z individuálních projektů stal obecný úzus.

Předmět, v němž by se studenti seznamovali s teorií, ale především praxí interpretace, musí pochopitelně pracovat s určitým materiálem. Pokud má příprava

učitelů reflektovat RVP, jsou zde v zásadě tři možnosti. Buďto předmětem interpretace budou díla výtvarného umění, nebo to budou obecně vizuální znaky, nebo obojí v určité proporcii a v souvislostech. Zde se dostáváme k problematice vizuální kultury a vizuálních studií. V zahraničním odborném tisku se již několik let vede poměrně vášnivá diskuze na téma jejich postavení v kurikulu výtvarné výchovy. Na první pohled se zdá, že se jedná o dva nesmiřitelné tábory, z nichž jeden odmítá nadále pracovat s kánónem výtvarných děl, jak byl vypracován v rámci dějin umění a zpochybňuje dokonce i místo praktické činnosti v hodinách výtvarné výchovy, zatímco druhý hájí „tradiční“ hodnoty, přičemž v podstatě vychází z projektu „oborově založené výtvarné výchovy“, pocházejícího z osmdesátých let.

Myslím, že v českém prostředí se můžeme celkem bez problémů povznést nad akademické rozepře, které mají nejednou osobní a politický podtext, a podívat se na jádro celého sporu, totiž jaké by mělo být místo vizuální kultury v přípravě učitelů a následně v hodinách výtvarné výchovy a které z mnoha teoretických konceptů, jež za vizuálními studii stojí (kulturní studia, genderová studia, sociologie, dějiny umění, postkoloniální studia atd.), jsou nosné i pro prostředí (české) školy.

Je to právě teoretické zázemí vizuálních studií, které brání neproblematickému přijetí vizuální kultury do kurikula. Peter J. Smith shrnuje námitky proti výtvarné výchově založené na vizuální kultuře:

- je logocentrická a akademická
- stojí na antikapitalistickém základě a antiestetických názorech
- utíká před zodpovědností předat znalosti a hodnoty platné pro celý život
- uniká před zodpovědností dovést studenty k samostatnému kritickému úsudku.

Zřejmě nelze přitakat takovému pojetí výtvarné výchovy, v jehož rámci jsou zavrženy pojmy jako estetická hodnota, nebo těm, jež pojmají výtvarnou výchovu jako jednu z forem politické výchovy. Můžeme souhlasit s tím, že tyto přístupy se ve svém důsledku mívají s podstatou výtvarné výchovy. Ovšem jak už jsem se zmínil, vizuální studia nepředstavují jednotný názorový a metodologický proud. Vedle převážně poststrukturalisticky orientovaných pojetí, která se zabývají především otázkami moci a chápou vizuální reprezentace jako sociální a politické texty, jsou zde zastoupeny i přístupy orientované na sémiotický výklad zobrazení. Ty jsou rozvíjeny například v rámci dějin umění, z nichž výtvarná výchova tradičně čerpá.

Přes zmíněné výhrady si proto myslím, že obecně pozitiva spojená se vstupem vizuální kultury do kurikula výtvarné výchovy převládají. Je to především důraz na interdisciplinaritu a práci se současnou vizualitou, s prostředím, v němž se odehrává každodenní život žáků. V oblastech jako je reklama, film, komiks nebo počítačové hry, lze bez problémů budovat pojmový aparát (denotace, konotace, intertextualita, dílo, autor,...), který se pak uplatní při interpretaci uměleckých děl. Není přitom nutné uvažovat o vztahu vizuální kultura – umění jako o polaritě nízké – vysoké. Jde o to, zdůraznit specifickou hodnotu umělecké tvorby i recepcie uměleckých děl, k níž ale nepřistupujeme jako

k izolovanému fenoménu, nýbrž fenoménu časově a sociálně zakotvenému. V tomto přístupu není hodnota umění daná a priori, ale je určitým součinem jeho inherentních kvalit a kulturního rámce, v němž je dílo interpretováno a hodnoceno.

Větší důraz na interpretaci a obecně verbální komunikaci v hodinách výtvarné výchovy neznamená konec výtvarné činnosti žáků. Poměr tvorby, recepce a interpretace je otázkou vhodného strukturování školního vzdělávacího programu a bude pochopitelně odrážet osobnostní založení učitele a jeho preference. Práce s vizuální kulturou zjevně vyžaduje jeho velmi aktivní přístup. Na rozdíl od rigidně chápaných dějin umění, představujících daný, evidovaný a naučitelný soubor děl s vysokým hodnotovým statutem, je v přístupu k současné vizualitě zapotřebí reflektivní práce učitele, který odhalí v tom či onom artefaktu či fenoménu hodnotu užitečnou v hodině výtvarné výchovy. Vysoká škola by jej měla vybavit kompetencemi k tomu, aby tuto náročnou práci zvládal co nejlépe.

Ověřování RVP ve výtvarné výchově

Šimon Brejcha

Vážení přátelé,

na tomto setkání zaznívají hlasy, které objasňují a přibližují koncepci výtvarné výchovy ve vztahu k pojetí Rámcového vzdělávacího programu s podtextem víry v to, že je to krok k lepšímu. Zaznívají i hlasy, které stav naší výtvarné pedagogiky kritizují a kriticky analyzují RVP ať po stránce obsahové nebo textové. Jak RVP vnímá praktik, zde ještě neznalo.

Výtvarnou pedagogikou se v praxi zabývám 12 let, výtvarným uměním jako aktivní výtvarník ještě déle. Mnohá výtvarná „cvičení“, která jsem aplikoval na základní škole, jsem měl možnost ověřit i v jiných společenských, kulturních a jazykových podmínkách, protože několik let působím jako lektor Volkshochschule Diepholz a Volkshochschule Bremerhaven v Německu.

S RVP jsem se setkal před 14 měsíci – jednou z jejích variant. Po té, co jsem se obtížně probral textem, snažil jsem se pod konkrétními pojmy představit si konkrétní činnosti a obrazy. Protože disponuji fragmenty archivu výtvarných prací z let 1992-2000 školy v Karlíně a protože si novým způsobem vytvářím archiv nový od roku 2002, pokusil jsem se použít strukturu RVP pro analýzu a uspořádání archivu. Přestože se výtvarné aktivity dětí v Karlíně pohybují od performancí po studijní kresbu, od zachycení „duše“ přes symbolické „archetypy“ po „sémantické principy interpretace“, bylo možné strukturu RVP použít tak, aniž bych se cítil ve své práci svazován.

Co mi použití struktury RVP umožnilo? Umožnilo mi kritický pohled na vlastní práci, umožnilo mi pohlédnout na vlastní práci výtvarného pedagoga z různých úhlů, umožnilo mi rozeznat mé rozprostření pozornosti – kterým aspektům učiva věnuji pozornosti více a kterým méně, které kompetence mé osobní pojetí preferuje, které potlačuje... Při restrukturalizaci archivu mi došlo, jak významnou roli hrají / měly by / hrát ve výtvarné výchově nová média a že tato jsou „kompatibilní“ nejen s RVP ale i s výtvarnou výchovou pojímanou více z estetických a emocionálních hledisek, jak často přesahuje výtvarná výchova do jiných oborů – psychologie, historie, český jazyk, dramatická výchova i matematika....

Na základě poznání, které jsem získal při práci jsem si stanovil tři pracovní termíny, které se pokusím objasnit: „most“, „klíčový obraz“, „trójský kůň“.

Na základě rozhovorů i osobních zkušeností si nedovedu představit, že obtížným pojmoslovím se prokouše každý učitel. Domnívám se že je nutné vytvořit jakýsi „most“ mezi současnými představami o výtvarné výchově a výtvarnou výchovou budoucnosti. Nebo chcete-li vytvořit strategii přechodu. Které pojmy jsou stejného obsahu, které pojmy jsou obsahu podobného, pod kterými pojmy si musí učitel představit zcela něco jiného? Nepodaří-li se naplnit pojmy RVP konkrétní obrazovou představou u každého učitele, pak jako by RVP nebylo. Základní otázkou každého praktika je, jaká konkrétní činnost

bude v hodině výtvarné výchovy probíhat. Také proto jsem archiv postavil na struktuře RVP formálně vybudovaného jako webová prezentace a do centra zájmu jsem postavil „klíčový obraz“, který se stává symbolem pro určitý okruh činností a jejich využití. Proč webová prezentace? Protože z pohledu logiky RVP je možné výtvarné aktivity využívat různým způsobem a jedním „cvičením“ lze sledovat různé kompetence. Ve struktuře webu se lze pohybovat různými směry a to je myslím přesně ten moment, který je pro mě osobně na RVP přitažlivý.

Zastavím-li se u tolik diskutovaných nových médií ve výtvarné výchově, docházím k tomuto závěru. A_t chceme nebo ne, nová média nás ovlivňují a mladou generaci ještě více. Budu-li ignorovat svět mladých – PC, mobil, gigihry, kluby, pop-, budu-li ho považovat za méněcenný a méně hodnotný, sám sebe jako výtvarného pedagoga diskvalifikuji. Chci-li děti ovlivnit, chci-li komunikovat, pak musím akceptovat jejich úzký vztah k novým médiím. Chci-li obsahy a motivace vnímané dětmi proměňovat v něco hodnotnějšího, pak nová média musím pochopit, musím pochopit, jak funguje reklama, co je pro mladou generaci důležité, musím vstoupit na tenký led popkultury, začít vnímat jejich svět. Výtvarná výchova se tak může v tomto směru stát „trójským koněm“, který bude schopen ovlivňovat pozitivně děti a mladistvé jejich vlastním jazykem. Sám mám tu zkušenost, že to co se mi nepodařilo s dětmi kresbou, podařilo se mi pomocí ICT – tedy přemýšlet.

Dnes nám video poskytuje nejen zpětnou vazbu, je zdrojem informací a prostředkem archivu, ale může se stát i na základní škole „produktem“ Před několika lety probíhaly vášnivé diskuse o tom, zda video patří do výuky. Fotografie dne ve své digitální podobě se pro výtvarného pedagoga a jeho žáky může stát prostředkem zkoumání reality, prostředkem pro zkoumání obrazové formy – kompozice, světlo, tvar, východiskem pro další zpracování – pc manipulace, kombinace, manipulace vztahů... Může se stát prostředkem, jímž je možné mnoho přiblížit a pochopit.

Výtvarné pedagogice dnes nezbývá nic jiného, než aby se kromě dlouhodobých koncepcí jako RVP zabývala prakticky novými médii a jejich využitím ve výtvarné výchově, aby se začala zabývat naprosto odlišnou metodikou, kterou si ICT vynucují, neboť ICT krom pasivního přijímání mohou být i neuvěřitelně kreativním vizuálně obrazným prostředkem. Bude-li výtvarná pedagogika nová média ignorovat nebo odsuzovat, bude za pár let stát zaprášená někde ve sklepe.

Umění jako prostředek komunikace

Marcela Štýbrová

Systém vzdělávacích programů Západočeské galerie v Plzni a činnost metodického centra. Příprava studentů pedagogických škol pro alternativní formy výuky.

Výchozí situace

Západočeská galerie v Plzni realizovala již v 2.polovině 80.let tzv. „komponované výukové pořady“, které propojovaly výstavní činnost galerie s tématickými návštěvami školních tříd. Tyto pořady navazovaly na školní osnovy, využívaly mezipředmětových vztahů (např. výtvarné výchovy s literaturou, hudební výchovou, dějepisem..) a tvořily systém vzdělávání v galerii, který zahrnoval předškolní děti, 1.a 2.stupeň základní školy, středoškolskou i učňovskou mládež. Programy byly realizovány s vědomím důležitosti spolupráce galerie a školských zařízení, leč „intuitivně“, bez zkušeností obdobně zaměřených institucí, bez jakýchkoli informací ze zahraničí, týkající se oblasti práce s návštěvníkem, „svépomocí“, s minimálním materiálním zajištěním a technickým vybavením. Přesto se staly důležitým odrazovým můstkem i zázemím pro budoucnost.

Další cesta

Po výrazných změnách společenských i ekonomických se podařilo na tuto tradici navázat až v polovině 90.let. Velmi důležitou roli zde sehrála nabídka Nadace OPEN SOCIETY FUND a možnost zapojit se do programu „Brána muzea otevřená“. Díky koncepci tohoto programu, která poskytla muzejním pracovníkům několikaleté metodické zázemí, nové informace, vědomosti i kontakty, potřebné k rozvíjení vzdělávacích aktivit v našich muzeích a galeriích a zejména díky finanční podpoře nadace, realizovala Západočeská galerie několik vzdělávacích projektů pro děti a mládež.

Využili jsme veškerého potenciálu galerie:

- sbírky, jako předmětu objektového učení
- odborných vědomostí i kontaktů
- personálního a prostorového zázemí
- autentického prostředí jako místa získávání zážitků, vzájemného setkávání, komunikace a dialogu
- prostoru bez bariér, přístupného pro všechny
- profesionálního renomé
- tradice galerijních aktivit

k tomu, abychom „oživilí“ galerijní prostory a nabídli je jako alternativní místo dalšího vzdělávání.

Všechny programy byly připravovány jako cykly – měsíční či celoroční, se záměrem vytvořit soustavou koncepční nabídku školám všech typů, strukturovanou pro konkrétní cílové skupiny, s přihlédnutím k jejich možnostem i potřebám. Jednalo se o:

- **CYKLUS KONSTRUKTIVISTICKÝCH PROGRAMŮ SE SBÍRKAMI NÁPRSTKOVA MUZEA V PRAZE**, zaměřených na multikulturní výchovu a určených 2.stupni základních škol a gymnáziím (tento projekt se stal modelem „přenositelného“ vzdělávacího programu, který je možné uskutečnit na základě zápujčky sbírkového fondu mezi dvěma kulturními institucemi typu muzea)
- **CYKLUS INTERAKTIVNÍCH PROGRAMŮ PRO DĚTI Z MATEŘSKÝCH ŠKOL A**
- **1.-3.ROČNÍKY ZÁKLADNÍCH ŠKOL V EXPOZICI ČESKÉHO UMĚNÍ 19.STOLETÍ**,
 - zaměřené na první setkání nejmenších návštěvníků s originálním uměleckým dílem za využití různých druhů aktivit (výtvarných, literárních, hudebních, dramatických), umožňujících hlubší zážitek ze zkoumaného díla
- **CYKLUS ARTEFILETICKÝCH DÍLEN** pro handicapované děti ze speciálních škol pro slabozraké a hluchoněmé, pro děti z dětského domova a Dětského diagnostického ústavu v Plzni, zaměřené na sebezpoznání a hledání nových možností komunikace
- **REALIZACE SOUBORU PRACOVNÍCH LISTŮ K EXPOZICI ČESKÉHO UMĚNÍ 19.STOLETÍ ŽČG V PLZNI**, určených čtyřem cílovým skupinám dětí a mládeže od 6 do 18 let a jejich pedagogům jako metodická pomůcka k aktivní práci s expozicí – ať už přímo ve výstavním prostoru nebo následně po návštěvě galerie ve škole či doma.

(Poznámka: popisem jednotlivých projektů, jejich vzdělávacími cíli, použitými metodami a postupy není možné se v rámci tohoto referátu podrobněji zabývat – jsou rozpracovány ve stati „Výchova uměním“ ve sborníku programu „Brána muzea otevřená“, který bude vydán v polovině roku 2003 a distribuován pro potřeby muzejních pracovníků i škol.)

Při realizaci programů jsme zjistili, že „hlad“ po těchto typech vzdělávacích aktivit je ze strany škol veliký – díky nečekanému zájmu se programy dočkaly svého pokračování.

A nejen to, díky postavení Západočeské galerie v lokalitě města Plzně a Plzeňského kraje se nám podařilo svou činnost propojit s aktivitami škol různých typů, Západočeské univerzity, Pedagogického centra v Plzni, vzdělávacího programu Začít spolu i s kulturně-vzdělávacími zájmy Magistrátu města Plzně, který podpořil pokračovací program v expozici – zážitkovou dílnu pro rodiče s dětmi, nazvanou SPOLU A S OBRAZY, finančním grantem.

Všechny tyto skutečnosti nás vedly k úvaze systematicky pokračovat v dosavadní činnosti, zúročit nabyté zkušenosti, prohloubit systém spolupráce se školami, dát mu oficiální platformu a působit v oblasti mimoškolního vzdělávání v galerii jako metodické školící středisko, poskytující modelové programy jako příklady výchovně – vzdělávací práce s veřejností a možnosti propojení galerijních a školních aktivit na různých úrovních.

Cílem Metodického centra Západočeské galerie je:

- systémová práce, zaměřená na výchovu uměním a interpretaci výtvarného díla, směřující k začlenění mimoškolní výuky v galerii do vzdělávacích plánů různých typů škol – mateřských, základních, speciálních i vysokých.

Záměrem Metodického centra Západočeské galerie a jeho dílčími cíli je:

- prezentovat své vzdělávací aktivity, zaměřené na konkrétní cílové skupiny předškolní a školní mládeže formou seminářů i aktivních dílen pedagogům i kolegům z ostatních galerií a muzeí v ČR.
- budovat a prohlubovat systémovou spolupráci s různými typy škol v Plzni a Plzeňském kraji, včetně speciálních (školy pro zrakově a sluchově postižené děti, pomocná škola, dětský diagnostický ústav) i vysokých (Západočeská univerzita v Plzni), s Pedagogickým centrem v Plzni, Odborem školství a kultury krajského úřadu i vzdělávacím programem Začít spolu.
- stát se školícím a konzultačním střediskem pro studenty výtvarných oborů Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, vytvářet manuály k uskutečněním projektům, poskytovat ke studiu metodické materiály, videotéku vzdělávacích programů i tituly příruční knihovny.

Spolupracujícími partnery metodického centra výchovně.vzdělávacích aktivit Západočeské galerie jsou:

OPEN SOCIETY FUND v Praze, program „Brána muzea otevřená“

finanční podpora

konzultační pomoc

Pedagogické centrum v Plzni

kontakt s metodiky i učiteli výtvarné výchovy, informační „kanál“ s krajskou působností

c) Krajský úřad – Odbor školství a kultury

zázemí řídicího orgánu, koordinace činností

d) Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni

účast studentů na jednotlivých dílnách i seminářích v galerii

v rámci praxe

spolupráce s metodikou výtvarné výchovy, pedagogiky a psychologie
spolupráce na tvorbě videozáznamů a internetové prezentace

Příprava studentů pedagogické fakulty pro alternativní formy výuky v mimoškolním prostředí

Naše vzdělávací programy ve stálé expozici pravidelně navštěvovali studenti učitelských oborů Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni v rámci své náslechové i výstupové praxe; studenti oboru „Manažer výtvarné kultury“ byli též formou metodických seminářů seznamováni s přípravou a tvorbou projektů, s organizačními a realizačními problémy, které galerijní pracovník řeší, s navazováním partnerské spolupráce i s hledáním finančních zdrojů. Na základě dohody mezi Západočeskou galerií a katedrou výtvarné kultury FPE ZČU se podařilo zkoordinovat dílčí vzdělávací program galerie s přípravou budoucích učitelů i manažerů výtvarné kultury a začlenit tzv. „galerijní praxi“ do systému povinných praxí studentů výtvarných oborů. V současné době využívají studenti v jednotlivých ročnících tuto nabídku:

1. Seminář o systému výchovně-vzdělávacích aktivit galerie
2. Seminář o metodice konkrétních programů, určených dané cílové skupině
3. Aktivní absolvování interaktivního programu v expozici v asistentské roli

(V průběhu školního roku se přihlašují na jednotlivé typy programů dle harmonogramu galerie – na jednom programu s účastí 20 dětí praktikuje maximálně 5 studentů)

4. Absolvování artefietické dílny, zaměřené na sebereflexi a zlepšení komunikace
5. Plánovaná návštěva expozice s konkrétní školní skupinou dle pracovního listu
6. Příprava a realizace vlastní animace pro konkrétní školní skupinu na vybrané proměnné výstavě s využitím konzultace u odborného pracovníka galerie
7. Speciální trénink manažerů výtvarné kultury v oblasti komunikace s médii, tvorby propagačních materiálů, organizace a instalace výstav, průzkumu návštěvníků, tvorby projektů a hledání finančních zdrojů, pomoc při realizaci galerijních akcí.

Tato konkrétní nabídka realizace „galerijní praxe“ umožní studentům rozšířit své kompetence v oblasti:

- metod kooperativního učení (jedná se o organizaci práce pomocí skupin žáků, střídání různých činností žáků i učitele, individuální i společné řešení úloh, stanovení role ve skupinách)

- alternativních způsobů výuky žáků s postižením (strukturovaná výuka, individuální přístup, integrace postiženého dítěte, zapojení do kolektivní činnosti, využití artefietických metod)
- alternativních způsobů výuky v rámci programu „Zažít spolu“ (tématické vyučování, příprava projektů do vyučování, práce v centrech aktivit, metody kooperativního učení, aktivní spolupráce s rodiči – rodiče jako partneři, galerie jako místo setkávání)
- metody „Dobrého startu“ – jak připravit předškolní dítě na vstup do školy (koordinace funkcí: zrak, sluch, pohyb ruky, rytmus)
- neformální spolupráce mezi lektorem, „uvádějícím“ a „začínajícím“ učitelem

(Specifického projektu Konstruktivistických programů, využívajících sbírky Náprstkova muzea v Praze se v rámci své praxe zúčastnili též studenti sociální a kulturní antropologie Fakulty humanitních studií ZČU v Plzni pod vedením autora projektu, Mgr. Stanislava Kužela, kteří během programu pracovali na svých výzkumných úkolech.)

Mimo studentů výtvarných oborů využívají nabídky galerijní praxe též studenti speciální pedagogiky, psychologie a volitelného dramatického semináře, kteří mají zájem zejména o artefietické dílny.

Výsledkem propojení spolupráce Západočeské univerzity a galerie jsou též videozáznamy vzdělávacích programů, které zhotovili studenti v univerzitním audiovizuálním středisku.

Oblast spolupráce s učiteli

Podmínkou k účasti na galerijním programu se školní skupinou je pro učitele zároveň aktivní absolvování dílny. Tyto dílny umožní učitelům „zažít si na vlastní kůži“ příslušný způsob práce s uměleckými díly, seznámit se s alternativními metodami učení v jiném, než školním prostředí, bezprostředně reagovat na problémy, vyměnit si zkušenosti s ostatními kolegy a následně pak aplikovat získané dovednosti a nové interaktivní přístupy i ve školní výuce.

Učitelům jsou rovněž poskytnuty jednoduché pracovní materiály i soubory pracovních listů, které jim usnadní navázat na program v galerii, řešit vyplývající úkoly a pokračovat v práci i ve škole.

Semináře – dílny pro učitele k interaktivním programům v galerii jsou začleněny v nabídce Pedagogického centra v Plzni v rámci dalšího vzdělávání učitelů.

Ve spolupráci s Pedagogickým centrem v Plzni podala Západočeská galerie žádost o akreditaci vzdělávacích cyklů v rámci programu „Brána muzea otevřená“ na MŠMT ČR.

Na základě pozitivní akreditace bude pak za absolvování těchto programů udělovat učitelům i studentům FPE ZČU certifikát jako doklad o rozšiřujících kompetencích v oblasti výchovy uměním.

Pozn. Na léta 2003 – 2006 byla MŠMT udělena akreditace na vzdělávací programy Metodického centra výchovně-vzdělávacích aktivit ZČG v Plzni v rámci dalšího vzdělávání v oblasti výchovy uměním.

Projekt pro umění a kulturu ve škole

Madgalena Novotná

1. Cíle projektu a hlavní oblasti umělecké a kulturní výchovy

Francouzský vzdělávací projekt nesoucí název **Projekt pro umění a kulturu ve škole** (*Le plan pour les arts et la culture*) zavádí tzv. třídy s uměleckým a kulturním projektem (*les classes _ PAC*), a to na všech typech škol. Každá taková třída pracuje na vlastním celoročním projektu, vycházejícím z konkrétních podmínek školy, jejího umístění (v rámci regionu, města atp.), celkové orientace, stálých partnerství školy s jinými institucemi apod. Hlavními tvůrci projektu jsou učitel výtvarné výchovy se svými žáky ve spolupráci s externími partnery. Projekt je zařazen do běžné výuky, nepočítá se pro něj se zvláštními dotacemi hodin. Žák by měl projít projektem celkem čtyřikrát během své školní docházky, tedy jednou na každém stupni. Východiskem je projektová pedagogika.

Projekt formuluje tři hlavní cíle: zpřístupnění dosud menšinové výuky co největšímu počtu žáků, návaznost takové činnosti od mateřské školy po střední školu a rozrůznění nabízených uměleckých oblastí.

Autoři projektu uvádí čtyři hlavní oblasti umělecké a kulturní výchovy:

- Umění znázornění (*les arts de la représentation*) – hudba, tanec, literatura, divadlo
- Vizuální umění (*les arts visuelles*) – výtvarné umění, film, fotografie
- Stavební umění a kultura paměti (*les arts de la construction et la culture de la mémoire*) – architektura: místo pro život a kulturní památky
- Umění běžného dne a svět vědy (*les arts du quotidien et le monde de la science*)
 - umění chuti, design, současná hudba, vědecká a technická kultura.

2. Koordinace projektu a finanční zdroje projektu

Koordinaci projektu má na starosti speciálně zřízený odbor francouzského ministerstva školství *Mission de l' éducation artistique et de l' action culturelle*. Teoretické zázemí mají poskytovat Národní centrum pedagogické dokumentace (CNDP), jeho regionální pobočky (CDDP) a pedagogické fakulty (IUFM).

Francouzské ministerstvo školství vynakládá na projekt nemalé prostředky ze svého rozpočtu, z kapitol určených pro školní vzdělávání a pro celoživotní vzdělávání učitelů. Celkový objem financí vynaložených na realizaci projektu činil v roce 2001 279 miliónů franků. Na jeden celoroční třídní projekt je možno čerpat prostředky ve výši 4000 francouzských franků, respektive asi 650_ s tím, že částka může být až zdvojnásobena s dotací z ministerstva kultury či lokálních zdrojů.

3. Spolupráce školy s mimoškolními subjekty

Projekt spočívá na aktivní spolupráci školy s místními kulturními a uměleckými sdruženími, spolky i regionálními subjekty a obcemi, a tak de facto navazuje na tradiční osvětovou roli školy, zejména v izolovanějších oblastech. Jako takový vznikl ve spolupráci ministerstev kultury a komunikace a školství.

Institucí, na něž se může učitel obrátit a s nimiž může spolupracovat, je ve Francii více než v České republice. Kromě zmiňovaných pedagogických fakult (IUFM), Center pedagogické dokumentace (CNDP, CRDP, CDDP) a lokálních kulturních a uměleckých sdružení a spolků jsou to zejména Národní fond současného umění (FNAC) a jeho pobočky v regionech (FRAC), dále Krajská ředitelství pro kulturní záležitosti (DRAC), různé typy muzeí atp.

Hlavní iniciativu při přípravě a realizaci třídního projektu však musí převzít učitelé a spolu s nimi vedení školy. Povaze projektu odpovídá týmová práce učitelů s jejich neškolními spolupracovníky (z řad vzdělávacích pracovníků výše uvedených institucí, muzeí, umělců, restaurátorů, zástupců obcí apod.).

Dobrým příkladem širšího projektu, v tomto případě dlouhodobého a celoškolního, může být *Galerie v lyceu* (partnerství školy, FRAC a regionu). Jednotlivé třídní projekty se do něho mohou podle potřeby prakticky začleňovat. Jeho cílem je vytvořit ve školách výstavní postory, které mohou jednou ročně představit výstavu ze sbírky FRAC. Chce přibližovat současné umění žákům i místnímu publiku. Pro pedagogy otevírá nový prostor pro experimentování v oblasti umění a kultury a přímou spolupráci s umělci.

4. Další vzdělávání participantů projektu

Kvůli velkému zatížení učitelů při přípravě a realizaci jednotlivých třídních projektů a vzhledem ke své velké komplexnosti zahrnuje Projekt pro umění a kulturu ve škole systém dalšího vzdělávání učitelů i ostatních zainteresovaných vzdělávacích pracovníků. Je zahrnut do vzdělávacích plánů při přípravě budoucích učitelů.

Postupné zavádění Projektu pro umění a kulturu ve škole je rozloženo do 5 let. Běží od roku 2001. Zatím nejsou k dispozici žádné hodnotící studie či statistiky.

Chápu, že samo slovo „projekt“ v názvu i v textu mého příspěvku může vzbudit přinejmenším nedůvěru některých čtenářů. Jsme jím zahlcováni. Přesto spatřuji v celém projektu několik podstatných bodů. Jsou to: oficiální podpora ministerstev kultury a komunikace a školství formou nemalých finančních zdrojů a dále podpora spolupráce na více úrovních. V první řadě je vyvíjen tlak na učitele, aby spolupracovali mezi sebou při přípravě třídních projektů, výběru partnerů, pracovali týmově v souladu s vedením školy. Ve druhé řadě musí komunikovat a spolupracovat se svými mimoškolními partnery. A díky počáteční spolupráci na nejvyšší meziministerské úrovni se dalo prosadit složité financování celého projektu.

O morálním působení barvy

Kateřina Ježková

City intenzivně souvisí s barevností. Vždyť jak se píše například v časopisu 21. století cit.: „...dojem o určitém předmětu si vytváříme na základě informace, kterou prostřednictvím zraku přijmeme v průběhu počátečních 90 vteřin pozorování. Přitom 62-90% těchto potřebných údajů se nějakým způsobem týká barev.“

S barvami žiji v dost blízkém soužití ať už jako člověk, který barvy má rád, nebo o nich jako učitelka na ZUŠ musím přemýšlet, nebo i jako malířka s nimi fyzicky pracuji.

Barvy jsou součástí všech našich vjemů a zároveň působí jako naše nejnaternější prožitky a jako takové jsou spjaty s city a s prožíváním, a úzce souvisí s celou lidskou bytostí v její jedinečnosti a integritě.

Je proto velmi těžké odstupovat od sebe a slovy vyjadřovat to, co při malování je svým způsobem jednoduché. Ani rozumové rozbory, ani slova nejsou totiž při malování podstatné.

Dokonce naopak: rozumové myšlení často blokuje svobodné, bezprostřední intuitivní tvoření, zvláště pak v práci s barvami. Malování je neustálé hledání nových vztahů, vyvažování protikladů je to vždycky jakési spojení s duchovními světy ve smyslu nehmotném ne fyzickém ve smyslu, že k nám cosi přichází, prochází skrze nás. Vychází z velkého vnitřního nadšení, ze síly prožitků, z duševního napětí, ale i z pokory a odevzdání se impulsům duše a ideám. Umělec nemusí vědomě, analytickým, rozumovým způsobem reagovat na dění doby, vždy je s tímto „Duchem doby“ svým jedinečným, bytostným způsobem spjatý svou citlivostí vnímat nehmotné, neviditelné a přesto existující skutečnosti i vztahy, což je práce našeho celistvého obrazného myšlení. A máme ho docela jistě všichni, přestože ho třeba málo využíváme, nebo neumíme využívat.

Tak jako je vždy moudře do jednoho svalu zavedeno několik nervů a poškodí li se jeden, ten, který je aktivní, pak se začnou vytvářet spoje nové rehabilitací, a funkce se opět svaly po čase vrátí. Stejně tak obecně vzato, by měl člověk oživit své cítění i obrazné myšlení právě uměleckou činností. Toto už připomínal ve svých spisech Rudolf Steiner vlastně již před sto lety a využíval uměleckých činností i pro harmonický vývoj dítěte ve své pedagogice pro Waldorfskou školu, i v léčebné pedagogice pro harmonizaci osobnosti. V současnosti se léčebně využívají umělecké činnosti v arteterapii právě jako nutnost harmonizace jednostranné orientace lidí, postižených v důsledku toho, různými psychosomatickými poruchami.

Dítě se vyvíjí se postupně od obraznosti k racionalitě a právě období puberty sebou nese obět' obrazného myšlení na oltář myšlení racionálního. Říkáme tomu krize výtvarného projevu, snažíme se ji překlenout mosty, to je alespoň na chvíli navodit prostor pro

obraznost. Člověk by rozhodně měl být veden k využívání obou způsobů myšlení právě pro harmonický vývoj a morální hodnoty našeho lidství.

Jako pedagog, o barvě přemýšlím ještě i jinak. Musím se dostat nad sebe, nad svůj postoj malířský, protože se svým osobním, ale vnitřně subjektivním citem pro barevnou harmonii bych nevystačila při předávání svých zkušeností. proto musím již také hledat správná slova, způsob a množství informací únosných pro dítě určitého věku, ideální je předávat informace skrze obrazy. V umělecké oblasti, která je svým způsobem specifická, jde hlavně o citovou výchovu, o prožitky, o morální hodnoty pro budoucnost.

Již nějakou dobu se myslím přehodnocuje systém klasifikace; zvláště u malých dětí na I. stupni ZŠ je důležitá stimulace práce a ocenění. Každý nejenom výtvarný, ale jakýkoliv projev umělecký, je vždy bytostným projevem svěbytné lidské duše, která chce být přijata taková jaká je. Myslím, že špatné známky a kritika dětí předčasně odrazují od umělecké činnosti, hlavně od obrazného myšlení vůbec. Chtěla bych připomenout, že pro malé děti je barva živá na míru. Vyjadřují se barevně naprosto spontánně a s duchovními světy si rozumí tak, že jim to mnozí malíři závidí. V období dětského věku, alespoň do sedmi let, možná i déle (do devíti let), by se měl kantor držet velmi zpátky, a nezasahovat do barevného prožívání a představ dítěte. Ale něco jen přeci učitel může: přiblížit dětem Barvy jako živé bytosti, které mají své vlastnosti, svůj charakter i své příběhy a s těmito bytostmi Barev můžeme děti postupně seznamovat, a nechat je prožívat čisté vztahy barev, aniž bychom narušovali citové prožívání lineárním – rozumovým myšlením, které je obsažené v konkrétních tvarech obrysové kresby. A tak může i malé dítě abstraktně tvořit, svobodně prožívat příběhy barev.

Například o žluté barvě můžeme mluvit s malými dětmi třeba jako o vznešené princezně, mezi ostatními barvami, ke které je třeba vzhlížet trochu zpovzdálí, aby se jí jiné barvy nedotýkaly a neponičily její čistotu. O barvách můžeme vyprávět třeba jako o dětech, které se nejprve neznají a postupně se spolu seznamují, a už jako kamarádi jeden druhému předávají něco ze sebe atd.. Starší děti jistě zaujme myšlenka, vyjádřit barevně třeba zuřivý trojúhelník. Nejdůležitější pro dítě při malování je, aby zažívalo cit (zážitek), aby malovalo, co cítí a ne, co ví a do vědomí, aby postupně pronikaly a utvrzovaly se i pracovní návyky. A všechno, co činí, by mělo být v malování jaksi posvátné, z plného zaujetí.

V období, školního věku se dítě dál vyvíjí a proměňuje. Čím dál víc ubývá obrazného myšlení a přibývá myšlení racionálního – rozumového a dítě postupně ztrácí zájem o barevný projev, což souvisí i s krizí citovou a všichni víme, jak těžké je pak v období puberty domluvit se s dítětem. Obrazné myšlení se nahrazuje racionálním, což je daná vývojová zákonitost. Ovšem lidská bytost musí být chápána ve své celostní lidskosti, a tedy ani obrazné myšlení, by nemělo být zanedbáváno a výlučně nahrazováno analytickou racionalitou. Dítě zajímá objevování vnějšího světa hlavně rozumovým poznáním v celé šíři jednotlivostí, poznává, učí se, ale stejně tak objevuje postupně i hlubiny své

duše a z toho vznikají i vnitřní zmatky. Tady často přichází krize, obrazného myšlení a mnoho dětí přestává malovat. Často kreslí nějakou dobu ještě tužkou a k malování barvami si vytváří blok. Když děti nejsou vedené, brzy přestávají i s kreslením, protože se snaží co nej přesněji zachytit realitu, a když to nejde podle jejich představ, mají ostych a umělecká činnost v této oblasti končí.

Obecně je období puberty jakési období vystoupení ze světa barev, aby mohl probíhat vývoj – proměňování člověka, aby se mohlo správně utvářet lidské vědomé JÁ a posléze i city na vyšší vědomé úrovni. Toto popisuje Rudolf Steiner např. v *Nauce o Člověku*. Teprve po dokončení této metamorfózy, vnitřní neviditelné proměny, se člověk setkává znovu s barvami na jiné vyšší zralější úrovni, při čemž tady vnímám barvu i jako adekvátní pojmu cit.

Stínovaná kresba, černobílá malba, nebo valérová malba, čárková technika jsou další metody používané na waldorfských školách pro období puberty, pro období prudkého rozvoje racionality. Umožňují totiž jemné nebarevné přechody od černé, přes šedé k bílé a děti vytváří objemy i prostory světlem a stínem, ale bez tvrdých lineárních obrysů, které jinak často děti zaměňují za kontrast ve smyslu abstraktním, protože např. kresba na bílém podkladě spíše náleží do oblasti rozumového, racionálního myšlení než do oblasti citů.

Kdežto stínování v plochách jemných přechodů i přirozených kontrastů dítě prožívá více celostně, trochu jako nebarevnou malbu, a tak se děti téměř nepozorovatelně přiblíží citovému prožitku. Právě ve věku kolem puberty se v dětech utváří nejen černobílé vidění, ale i postoje, a proto má využívání světelných valérů velký význam i výchovný.

Já osobně mám dobrou zkušenost s malováním barevného kruhu základních a doplňkových barev tak, jak ho sestavil již Goethe, ze svých pozorování. Jde tu o vědomou nauku o barvách, velmi komplexní ve všech různých vztazích a myslím, že děti ve věku 13 – 15 let zajímá. Prohlubuje jejich poznání světa nejenom vnějšího, ale barva je tu prezentována už vědomě, rozumově si osvojují systém, který stojí sice nad obrazností v odstupu, ale prožívání barev, při vytváření jednotlivých barevných tónů i jejich odstínů jim vrací chuť a hlavně odvalu s barvami navázat nový vnitřní kontakt.

Mimo jiné si mohou ujasnit i systémy světelného vnímání a přijímání barev, kde základní barvy jsou: fialová, oranžová a zelená, pro které jako lidé máme receptory. I většina technických světelných přijímačů je v systému RGB, kde červená je právě spíše do oranžova a modrá spíše do fialova (z hmotného, fyzického hlediska jsou to barvy doplňkové). A v protikladu i systém fixování barev ve hmotě, tedy základní barvy, jak je známe z malování.

I ze systému tiskáren CMYK, kde přirozená temnota modří je rozdělena na světle modrou a černou. Taky o barvách doplňkových, o studených a teplých, světlých a tmavých, nebo čistých a lomených barvách jsou v tomto barevném kruhu podstatné informace.

Naše civilizace plná rozporů mi osobně připadá, jako by stála na cestě vývoje právě v období své puberty, v období citových zmatků a výlučného preferování racionality, v období, kdy se ode dna materialismu snažíme dostat nejen duchovními podněty doby, ale i různými většinou opět smyslovými náhražkami a závislostmi. Tyto nás nevědomky opět odvádějí od naší lidskosti.

Ale jsou li tu předpoklady, že naše obrazné myšlení nezakrní, a že naše city nedegradujeme z duchovní roviny přes rovinu duševní pouze na rovinu fyzickou, rovinu smyslového vnímání, pak jde pouze o krizi ve vývoji lidské civilizace, kterou přirozeně procházíme stejně jako dítě v pubertě.

V současné společnosti racionálního a ekonomického myšlení nás jakési síly více vedou směrem do hmoty, k materialismu, a je zjevné, že dochází k této degradaci. Jakoby lidstvo nebylo připravené ve svém lidském vývoji na velký rozvoj techniky a hlavně informatiky. Jako příklad se můžeme zamyslet třeba nad třemi rovinami lásky: Duchovní láska se svou pokorou a úctou ve vztazích k duchovním světům, k životu a ideám, duševní láska jako celý komplex morálních mezilidských vztahů i sex jako láska smyslová, by měly být v rovnováze a harmonii a jestli tomu tak není, pak tuto dobu musíme prožívat jako kritickou a člověk by měl o svou lidskost znovu usilovat.

Žijeme v době, kdy se někdy až s úzkostí a v různých souvislostech začíná mluvit o morálce. Na všechny působí tíživě Duch doby, který nám nemilosrdně předkládá, kam jako lidstvo směřujeme. Nechci se zaplétat do složitých definic, ale rozhodně pokládám za podstatné, že v morálce jde o proměnlivost vztahů člověka k sobě samému, k druhým lidem i k přírodě, ale vždycky jde o základní hodnoty lidství.

Na jedné straně se morálka jeví jako velmi proměnlivá, například v názorech třeba na výchovu atd., ale všichni cítíme, že to, co činí člověka člověkem je jeho lidskost. Chtěla bych se dotknout myšlenky Rudolfa Steinera, že harmonická lidská bytost by měla vědomě usilovat o rovnováhu myšlení, vůle a citů, a jakákoliv nerovnováha, člověka z této cesty lidství odvádí.

Cesta časem – hledání minulosti v hodinách výtvarné výchovy

Milena Kusá

Během vyučování jsme s dětmi čas od času narazili na otázku, jaká je minulost místa, kde žijeme. Nermalou měrou tomu přispěly i názvy některých ulic v okolí školy. Proč Bronzová, Volutová, Amforová? Odpovědí byl dvouletý projekt, kterým jsme si na tyto otázky začali postupně odpovídat.

Projekt se stal součástí výstavy k 15. výročí založení školy. Při zpracování nám pomáhal také materiál Uměleckoprůmyslového muzea v Praze *Jak se dělá výstava*. Vznikly pracovní listy s aktivním programem pro návštěvníky – seznámení s použitými výtvarnými technikami. Dalším materiálem byly informace o našem regionu, které žáci během projektu získali, a stejně tak vznikl i další list s informacemi o stromech, které se objevily v keltském kalendáři.

Žáci využívali znalostí z různých předmětů, nacházeli nové vztahy a souvislosti, ať už se jednalo o minulost, přírodu, či kulturní tradice. Během práce jsme získávali nové poznatky o regionu, místní jména přestala být záhadou. Součástí projektu bylo také vyzkoušet si různé činnosti (vycházky s cílem poznat své okolí, návštěvy muzea nebo studium literatury, dramatická výchova – napomohla k provedení obřadů s využitím vlastnoručně vyrobených ozdob, nástrojů a dalších doplňků) Co nejvíce jsme se využívali možnosti, které nabízí individuální a skupinová práce. Zaujetí žáků při zpracování jednotlivých částí projektu bylo veliké a tomu odpovídal i konečný rozsah.

Závěrečná výstava dokázala, jak široké jsou možnosti a přesahy oboru výtvarná výchova v rámci celé výuky a kolik poznatků a dovedností mohou žáci získat i využít.

Reinštalácie /interaktívny projekt študentov Gymnázia Kadaň/

Andrea Smišková

Vážené dámy, vážení páni.

Dovoľte mi prezentovať výtvarný projekt REINŠTALÁCIE realizovaný študentami semináru Dejín umenia Gymnázia Kadaň.

Výtvarná koncepcia projektu bola navrhnutá a realizovaná v časovom pláne jedného školského roku, počínajúc motiváciou, informačnou prípravou, následnou interpretáciou a analýzou a končiac samotnou realizáciou a prezentáciou.

Na projekte sa celkovo podieľalo 11 študentov – autorov grafických transformácií originálnych umeleckých diel, foto- reinštalácií, maliarskych kompozícií, plastík a literárnych posunov, ktorí svoju úlohu zvládli na rozličnej umeleckej úrovni.

Cieľom projektu bolo podporiť rozvoj kreatívneho výtvarného myslenia študentov a obohatiť prácu s umeleckým dielom na hodinách histórie umenia.

Študenti pracovali na realizácii konkrétnych výtvarných úloh v rámci vyučovacích hodín, počas ktorých vzájomne konzultovali postupy prípravy a vymieňali si skúsenosti. Silná motivácia ich však viedla k zaujímavým nápadom, ktorých tvorba si vyžadovala individuálny prístup i mimo vyučovania.

Počiatková práca spočívala vo výbere originálu umeleckého diela, ktoré by im bolo blízke po obsahovej i po formálnej stránke, získať o ňom čo najviac informácií, analyzovať ich a interpretovať, čo prinieslo študentom nemalé podnety pre ich prácu.

Študenti pokračovali samotnou výtvarnou transformáciou umeleckého diela do fotografickej podoby. Sami sa stávajú súčasťou umeleckého diela vďaka zosobneniu obrazu videného cez vlastnú prizmu.

Najviac ich obohatila práca s vlastnými telami, ktoré komponovali tak, aby sa napriek výtvarnému posunu predsa len priblížili základnej myšlienke a kompozícii originálu. Následne priamo na svoje telá aplikujú rozne výtvarné prostriedky / farba, tvar, umiestnenie v priestore,.../.

Východiskom je pre nich výtvarný zážitok, hľadajú a nachádzajú odpovede na výtvarné i filozofické otázky originálneho umeleckého diela i diela pretvoreného a snažia sa o využitie znakovkej symboliky.

Klasické prostriedky kresby, maľby a plastiky teda obohacuje akčná tvorba, ktorá dovoľuje rozohrať polohy expresívneho vyjadrenia.

Ďalším výtvarným zámerom bolo spracovanie fotografií s využitím počítačovej grafiky, fotografie sú doplnené o nové prvky a výrazné efekty, samozrejme obsah povodného výtvarného diela sa mení a posúva smerom k novým témam a námetom.

Pre svoju prácu študenti využili najmä free-vare programy Gimp a IrfanView.

Nezastupiteľné miesto majú v koncepcii projektu aj klasické prostriedky kresby, maľby a plastiky. Väčšina študentov sa zamerala na maliarske a sochárske kompozície, dve študentky napísali denník postáv z obrazu a niekoľko študentov vytvorilo životopis umeleckého diela zaujímavej literárnej kvality. Možeme teda povedať, že študenti skutočne vytvorili interaktívny projekt, kde hlavným princípom je vzájomné prelínanie a zastúpenie obsahov a foriem.

Ten istý obsah je vyjadrovaný roznohou technikou a formou. Ponúka sa nám tak vždy nový- iný uhol pohľadu a myšlienkový posun.

Tvorivý proces je v tomto projekte vnímaný ako integrácia všeobecných znalostí študentov s ich umeleckým vyladením, so vzťahom k ľuďom a umeniu, ale rovnako, aj ako interaktívny proces, ktorý v sebe združuje literárne a výtvarné prostriedky.

Proces odhaľovania obsahov a výtvarných či literárnych foriem pomohol študentom lepšie pochopiť originál umeleckého diela, jeho posolstvo a reflektovať ho.

Najcennejším prínosom je zmena myslenia, ktorá privádza samotných tvorcov projektu i divákov k mohostrannému ponímaniu sveta. Vychádza z pluralitného prístupu k otázkam, ktoré skúmajú podstatu celku i jeho dielčie aspekty.

Výtvarná poloha projektu sa realizovala najmä v rámci počítačovej grafiky, fotografii a maliarskych technikách.

Študenti mali možnosť svoje práce prezentovať. Vernisáž domácej výstavy prebehla 2. júna, 2004 v Galérii Josefa Lieslera v priestoroch kadaňského hradu.

Ďalšia – zahraničná výstava sa uskutočnila v nemeckom Weissenburgu, v septembri roku 2004.

Recepce a „decepce“ ve vztahu k rámcovým vzdělávacím programům, jejich možnosti a perspektivy v základním a gymnaziálním vzdělávání, nejen ve výtvarné výchově

Danuše Sztablová

Rámcové vzdělávací programy, jejich dosavadní podoby a varianty připravené a předložené pedagogické i nepedagogické veřejnosti k diskusi, bývají v publikacích Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Ministerstva školství a tělovýchovy České republiky představovány a interpretovány jako *zásadní vzdělávací dokumenty*. Svými obsahy a zvolenou formou zpracování vyvolávají **představu rozlehlých zobecněných rámců všech potenciálních dílčích rámců a jejich elementů**, které předpokládáme a očekáváme ve vnitřních strukturách a vnějších projevech praktických i teoretických znalostí a ostatních dispozic žáků, studentů a jejich učitelů. Snahy o principiální přerod vzdělávacího prostředí české školy jsou v textech Rámcových vzdělávacích programů zřetelné.

„Vidět za rám“ je formulace, kterou ve výtvarné výchově velmi dobře známe. Prostoupit slovními znaky do hloubky významů, které v současné době pracovní verze zmiňovaných dokumentů zprostředkovávají, klade receptivní nároky na všechny, kteří se je pokoušejí interpretovat. **Bezvýhradně pozitivní přijetí hodnot i kvalit programů a jejich textů všemi příjemci, uživateli a hodnotiteli jsme mohli a můžeme předem vyloučit.**

Poděkování a uznání zpracovatelům dokumentů od těch, kteří ve stejné tvůrčí, společensky zodpovědné roli dosud (v plném rozsahu anebo vůbec) nestáli, určitě náleží. Lze jen doufat, že trvalý hluboký odborný i veřejný zájem o další pohyb ve vývoji společného rozumění potřebám situace českého školství, škol, jejich jednotlivých stupňů, výrazně – mezi všemi zúčastněnými – umenší nástupy zcela **nesouhlasných či krajně vyhocených stanovisek a jejich konfrontací.**

Do budoucna je nutné předpokládat, že připomínky všech, kteří vstoupili anebo ještě budou vstupovat do diskusního pole soustředěného kolem zmiňovaných dokumentů, budou **ve všech souvislostech** aktuálně poučené. V této a širší spojitosti lze navíc očekávat, že při dalších možných úpravách textů nebo při koncipování připravovaných manuálů názory diskutujících projdou **zřetelným, důsledným a prokazatelným tříděním, srovnáváním, výstižným, principiálně přesvědčivým zobecněním.** Jeho závěry by pak neměly nikoho zaskočit. Zejména ne ty, kteří proces utváření dokumentů v čase jejich aktuálního vzniku nepřehledli, průběžně je sledovali, studovali a zejména směrem k Výzkumnému ústavu pedagogickému v Praze písemně reflektovali.

Rámcové vzdělávací programy mají v příštích letech oslovovat a zásadně ovlivňovat kulturu škol, rodin, tím i celé naší společnosti. Mimo jiné chtějí dát otevřenější průchod profesionalitě a tvůrčí jedinečnosti našich učitelů. Do diskutovaných textů vkládáme velkou naději. Představa, v nichž by se jejich obsahy staly neosobními

„povinnými pravdami“, kterým by z různých důvodů hrozilo obecné a rychlé zplanění, by pro nás pro všechny byla do budoucna jistě nemilá.

Útěchou paradoxně zůstává, že ve školství to byla vždy především praxe, která v inovacích a jejich potřebách prozírala dříve než jakýkoli státem přednesený dokument. Pro současný tvůrčí potenciál českých škol je však jeho existence legislativně, například v podobě současného zpracování Rámcových vzdělávacích programů, nezbytná. Zřetelně podpoří a ochrání ty, kteří dosud ještě někde „trpí“ ve schématech, stereotypech, rutinách a případných zpozdilostech školního prostředí. Mohou to být především žáci, studenti, ale také mnozí jejich učitelé. Těch pedagogů, kteří po celý život šli cestou vnímavé, tvůrčí a zodpovědné péče o člověka (o dítě v roli žáka, mladého člověka v roli studenta) a nikdy nevolili cestu jinou, není málo. Pro ně nové kurikulární dokumenty nebudou velkým osobním ani profesionálním překvapením. Spíše jim pomohou se odborně i společensky zvýraznit, podpoří je, připraví jejich aktuální či dodatečné ocenění.

Recepty textů rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání v konfrontačním poli tvůrců a příjemců dokumentů, opět nejen ve výtvarné výchově

Následující myšlenky nejsou chápány ani předkládány jako kritika kurikulárních spisů či jejich zpracovatelů. Nejsou ale ani jejich předčasnou chválou. Jsou pouze autorsky individuálními doprovodnými reflexemi průběžného studia uvedených textů. Jsou snahou po rozumném souhlasném, rozporném či nepříznivém reakcím těch, kteří je v různé podobě již uplatnili, případně ještě mohou uplatnit. Dá se předpokládat, že recipienti z kruhu příznivců výtvarné výchovy získávali informace nejčastěji z textů dokumentů publikovaných na stránkách VUPPRAHA.cz, že studovali nejvíce části věnované (v první až třetí verze programů) vzdělávací oblasti Umění kultura, tím vzdělávací obory Hudební výchova, Výtvarná výchova, případně Dramatická výchova v základním vzdělávání, Hudební obor, Výtvarný obor v gymnaziálním vzdělávání.

Chceme-li hodnotit obsahy a kvality dokumentů věnovaných výtvarné výchově a výtvarnému oboru, máme-li porozumět všem hodnotám, které texty prezentují a zprostředkovávají, máme-li je výstižně interpretovat a spravedlivě ocenit, nemůžeme je vytrhnout z celistvosti všech aspektů, které je provázejí, tj. především z myšlenkové struktury, ze skrytých i zřetelných souvislostí jednotlivých komplexů, které spisy představují. Vzdělávací oblast Výtvarná výchova v základním vzdělávání a Výtvarný obor na gymnáziu **jsou strukturálními složkami jednotlivých celků příslušných dokumentů státní úrovně**. My si zde – v rámci probíhajícího jednání sympozia INSEA Plzeň 2004 – činíme ze zmíněných složek pouze a právem **výraznou dominantu celého problému**. Domnívám se, že mají-li být naše rozpravy funkční, **nemůžeme z celistvosti hodnot zmiňovaných spisů – ani v těchto chvílích – vystoupit**.

Proto přede mnou vyvstávají otázky:

- 1. Které další dominanty spisů (kromě „našich“ – výtvarně-specifických) by měl a musí vzdělávací oddíl Umění a kultura pro předměty Výtvarná výchova na prvním a druhém stupni základního vzdělávání a Výtvarný obor v gymnaziálním vzdělávání respektovat?**
- 2. Co ještě výrazně napomáhá myšlenkové integraci textů, co podporuje možnost integrovaného porozumění jejich informacím?**
- 3. Čím je problematizována interdisciplinární vazba v textech spisů jako celku, čím je otevírána komunikace mezi obory s různou tematickou orientací?**
- 4. Co znesnadňuje recepci a interpretaci předmětové oblasti Výtvarná výchova a Výtvarný obor, tj. co by recipient textu Rámcových vzdělávacích programů neměl přehlédnout?**
- 5. Čím je znesnadněna interdisciplinární vazba ve vzdělávací oblasti Umění a kultura?**

ad 1) Které další dominanty spisů (kromě výtvarně-specifických) by měl a musí vzdělávací oddíl Umění a kultura pro předměty Výtvarná výchova na prvním a druhém stupni základního vzdělávání a Výtvarný obor v gymnaziálním vzdělávání respektovat?

_ Systém kurikulárních dokumentů _ pojetí, obsahy, principy rámcových vzdělávacích programů _ charakteristika základního a gymnaziálního vzdělávání _ kompetence žáka _ systém vzdělávacích oblastí aj. _

Vzdělávací celek Umění a výchova, tak jak je zpracován, respektuje a musí respektovat:

- systém připravovaných kurikulárních dokumentů, který je strukturován na úrovni státní a školní;
- pojetí rámcových vzdělávacích programů jako veřejných dokumentů připravených a vydaných státem zastoupeným Ministerstvem školství a tělovýchovy České republiky;
- závaznost rámce všech obsahů, principů a podob rámcových vzdělávacích programů, na které budou navazovat specifikované školní vzdělávací programy;
- centrálně zpracovanou charakteristiku základního a gymnaziálního vzdělání;
- pojetí a cíle základního a gymnaziálního vzdělání;
- klíčové kompetence žáka na úrovni základního a gymnaziálního vzdělání;
- systém vytýčených vzdělávacích oblastí, mezi které je včleněna také oblast Umění a kultura.

Mezi některé skryté vazby textů Rámcových vzdělávacích programů jako celku patří také teoretické argumentační zázemí, které můžeme odkrývat ve významových souvislostech, zaměřujících se na popis pojetí, cílů, procesu učení a jejich významu v předpokládané podobě vzdělávání žáka. Právě ony sjednocují obsahy daných vzdělávacích oblastí, a to s vazbou na učivo, na formulované výstupy očekávané na úrovni žáka příslušných stupňů a typů škol. Souvisejí také s oblastí vytyčených kompetencí žáka.

Ve spisech jako celcích – je interpretce cílů zřetelně postavena na kategorii **učení**, **na** její psychologické podstatě. Učení, včetně sociálního učení, je klasicky vnímáno jako proces proměňující **fyzické, duševní a sociální hodnoty osobnosti žáka**. V této oblasti spátrují jeden z problémů v minulosti i do budoucna štěpící názory na obsahy textů vysvětlujících hodnoty nabízené prostřednictvím výtvarné výchovy dětem, mladým lidem, jejich učitelům, rodičům aj. Zastánci např. behaviorálně-psychologických směrů ve výtvarné výchově vedle filozoficko-fenomenologických a antropologických stanovisek svých kolegů na tomto místě zřejmě zahájí a rozvinou teoretickou diskusi. Učitel v praxi musí v obdobné situaci v živém prostředí výuky začít bezodkladně tvořit. Do středu svého díla staví žáka. K dispozici může mít texty Rámcových vzdělávacích programů, ale především uplatňuje své kompetence, zkušenosti i pravdy. Zůstává pozitivem, když ho právě ony celoživotně utvřzovaly v tom, že rozvíjet děti ve výtvarné výchově a kultuře, pečovat o ně tvořivě, zodpovědně a z hloubi svých schopností, má hluboký lidský, tím i kulturní smysl a význam přesahující jeho samého.

Abychom před praxí ospravedlnili názorovou rozrůzněnost teorie výtvarné výchovy na mnohé jevy uvedené v textu Rámcových vzdělávacích programů, považuji za důležité zdůraznit, že každý obor, který má odborně i společenský v institucionálních otázkách úspěšně obstát, musí se solidními a průkaznými teoretickými hodnotami prokázat také ve struktuře věd. V našem případě společenských věd. Teorie hledá a třídí vědecky zdůvodnitelné argumenty. Všímá si jich, zkoumá je a studuje. Proto k souladu interpretů jednotlivých jevů dochází mnohem méně přímočaře a mnohem pomaleji, než nabízí praxe.

Současný stav konfrontací (mnohdy osobních teorií – většinou s oporou o obecné platnosti adekvátních teoretických pramenů) je fází přirozenou. Ke slovu by měl zřetelněji přijít výzkum. Na tomto poli se prostor individuálním teoriím a jejich obecné prokazatelnosti nekonečně otevírá. V mnohých případech však zcela zužuje. Pohodu mezi všemi může, prozatím, zajistit prostý způsob přijímání a shromažďování informací, ve kterých vedle sebe encyklopedicky stojí různé pravdy. Snesou se, protože vědí, že **žádná z nich není a nikdy nemůže být pravdou absolutní**.

Zastánci fenomenologických, sociálně a kulturně antropologických interpretací hodnot výtvarné výchovy, všichni, kteří upřednostňují hlubinně psychologické či humanisticky orientované interpretace výtvarné tvorby a seberealizace člověka (včetně popisů zrodu a vyjevování jeho znakových projevů) mohou přece klidně a se zájmem o věc stát vedle přírodovědně (behaviorálně, kognitivně či neuropsychologicky) orientovaných argumentů, interpretací a názorových směrů svých kolegů, a to v teorii či praxi výtvarné výchovy.

Všichni výše uvedené otázky studujeme. Chceme je znát a v různých formách na ně ve výtvarné výchově nahlížet. Do **podobných dokumentů, jaké zde projednáváme, je však nemůžeme v žádném případě – vměstnat.**

Je pravdou, že u výrazových a estetickovýchovných předmětů „vroucnější“ a literárnější způsob odborného vyjadřování, než je volen v diskutovaných dokumentech – učitelská veřejnost upřednostňuje. Jejím prostřednictvím jakoby byly snadněji uchopovány skryté významy. Učitelé jsou touto cestou – vzhledem k sobě i ke svým žákům – schopni efektivnějších (nejen emocionálních) příjmů a přenosů. **Právě u učitelů prvního stupně základního vzdělávání, kterým ani na pedagogických fakultách není dopřáno dosytit ztráty způsobené ve výtvarném vzdělání – mimo jiné – nižšími stupni škol,** bude zřejmě nutné myslet více na to, jak dále pracovat s obsahy textů, jak řešit koncepci a obsahy připravovaných manuálů, aby jim tyto učitelé rozuměli, chápali je, nevyžadovali vzory, návody, aby je přijali za své a rádi s nimi pracovali. (Tím **nemyslím, že bychom měli zmiňované texty laicizovat.**)

Druhou rovinou, na jejíž ploše může dojít či dochází k rozpadu, či nesouladnému sblížování názorů na formu textového zpracování oddílu Umění a výchova určeného otázkám výtvarné výchovy a výtvarných oborů, je přijetí sémiotického klíče jako jedné z výrazných dominant a domén našich předmětů. Je málo těch, kteří tento klíč zásadně odmítají. Je a bude více těch, kteří mohou upozorňovat na stylistickou a syntaktickou hodnotu zpracování textu (zejména v pasáži pro výtvarnou výchovu na základním stupni vzdělávání). Samozřejmě, že se diskuse nad problémy hloubky interpretace znaků, znakových systémů, jejich významových vrstev budou i nadále rozvíjet.*

ad 2) Co ještě výrazně napomáhá myšlenkové integraci textů, co podporuje možnost integrovaného porozumění jejich informacím?

_ Problém klíčových kompetencí žáka _

Pokud vnímám spis jako možnou subjektivní znalost, jako individuálně zvnitřněný, v různých vrstvách zpracovaný složitý obraz mentálních sítí, dovolím si, jako jeden z učitelů českého národa, kvalitu jejich „uzlů“ dále, cestou autoreflexe, prozkoumávat.

Integritu v textech zmiňovaných dokumentů zajišťují – mimo jiné – už uvedené formulace klíčových kompetencí žáka. Stávají se dalšími středovými hodnotami spisu. Pro integrativní spojení všech předmětů a oborů na poli kompetencí byly zvoleny kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Nahlédneme-li do nejrůznějších snah, které v současné psychologické a pedagogické literatuře i v publikacích teorií jednotlivých oborů a předmětů známe, vidíme, že zobecnit a výstižně popsat očekávané kompetence žáka je nesnadné. Nejjistější pro věc by bylo chopit se některých zobecněných a popsanych struktur způsoblosti žáků či učitelů, které v České republice již prošly mnohoznačnými úvahami. Za ty považuji třídění

kompetencí žáka do vrstev psychosociálních a předmětových, kompetencí učitele do rovin psychosociálních, předmětových a didaktických (je možné volit také jiné pořadí složek).

Z tohoto hlediska by si možná některé aspekty sociálních rolí, kterým škola bude vytvářet podmínky a o které bude svým prostředím pečovat, žádaly zdůraznění a systémovější rozčlenění. Například kompetence k řešení problémů je způsobilostí, která se váže také k dispozicím s vazbou na osobnostní kompetence (pojem personální zaznívá příliš administrativně). Kompetence komunikativní tam může patřit také. Způsobilost sociální a osobnostní velmi výstižně zdůrazňuje spolupráci, důležitost atmosféry, vztah k druhým lidem, budování pozitivního sebeobrazu. Jako základní hodnoty všech těchto způsobilostí jsou, domnívám se, velmi málo připomínány **hodnoty etické. Jsou jimi především úcta k pravdě, k dobru, spravedlnosti a jiné, které by v naší kultuře měly zůstat a rozvíjet se jako nezastupitelné lidské i sociální podmínky života, jeho současného i budoucího obrazu.**

Na poli výtvarné výchovy by možná spisům nebo připravovaným manuálům prospělo dopracování specifických výtvarně-předmětových, osobnostních a sociálních kompetencí žáků. Některé pojmy kompetencí bychom na naší půdě více rozvinuli, jiné potlačili. Například kompetenci pracovní bychom formulačně doplnili či nahradili kompetencí k samostatné a jedinečné tvorbě atd.

Je škoda, že text na tomto místě nepracuje s poznáním a hodnotami, kterých už teorie výtvarné výchovy dosáhla. Pokusy o formulace kompetencí žáka i učitele se jako první zrodily na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (Jan Slavík v roce 1992 zpracoval z materiálů katedry, jako první z autorů v dějinách výtvarné výchovy devadesátých let minulého století, *Návrh minimálních požadavků na úroveň znalostí absolventa učitelského studia výtvarné výchovy*). Pokud si dobře pamatuji, ve společném autorství s Věrou Roeselovou tentýž autor poskytl jednání INSEy v Českých Budějovicích 1997 v Listech INSEA č. 4 texty návrhů na kompetence žáka základní školy a gymnázií ve výtvarné výchově. Tyto první podněty a texty v historii teorie české výtvarné výchovy na půdách některých kateder výtvarné výchovy jednotlivých pedagogických fakult umožnily dalším autorům rozvinout strukturu a poznávání problémů spojených s přemýšlením o pedeutologických otázkách spojených s výtvarnou výchovou.

ad 3) Čím je problematizována interdisciplinární vazba v textech spisů jako celku, čím je otevírána komunikace mezi obory s různou tematickou orientací?

– Pojmenování vzdělávacích okruhů, problém dílčích aspektů integrity –

Jednotlivé vzdělávací oblasti mají vytvářet sjednocující pole všech světů vzdělávání, v nichž má žák rozvíjet své kompetence. Ucelenost světa poznání nabízeného spisy je částečně narušena vynětím **klíčových slov svět a člověk** z dílčích názvů některých vzdělávacích oblastí. Vedle titulů, v nichž pojmy **člověk a svět** centrálně (jednotlivě nebo ve zdvojené

vazbě) stojí, tj. názvy **Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Člověk a svět zdraví**, zůstávají bez vazby na uvedené středové pojmy oddíly nazvané: **Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Matematika a její aplikace, Umění a kultura**.

Je zřetelné, že nejednotnost klíče zvoleného k pojmenování zmíněných oblastí vzdělávání je výsledkem různorodosti odborných názorů zpracovávatelů dokumentů na filozofické, logické, historické a jiné aspekty spisů ve vztahu k příslušným vědním oborům, jejím odborným teoretickým zázemím a jejich jazyku. Uvedené vzdělávací oblasti se v tomto směru, tj. zněním uplatněných titulů ve výsledné podobě, *vzájemně nesjednocují, nepodporují*, jedna druhou nevysvětlují. V tomto místě harmonizace integrity dokumentů nenastala.

Je možné to vysvětlit tím, že rozumění slovům svět, SVěty je nestejnorodé. Je nutné respektovat, že filozofické pojetí vztahu člověka a světa v některých speciálně vědních disciplínách nelze bez problémů uplatnit, že je možné je spíše rozvíjet ve vědách společenských. Oblast Umění a kultura této možnosti nevyužila. Zde proti sobě zřejmě stojí psychologická a fenomenologická argumentace. Ze záhlaví pojmenování oblasti *Umění i kultura* dochází k vynětí pojmů *svět i člověk*. Takto dochází ke stylistickému vyčlenění výtvarné výchovy z okruhu možných světů poznání a rozvoje člověka. Rozpor fenomenologických a psychologických přístupů zde nebyl a zřejmě nemohl být v dané situaci a problému překonán. Lze jen doufat, že individuální rozvoj žáků, profesionální zrání učitelů a společenská odezva kurikulárních dokumentů, nejen oboru a předmětu výtvarná výchova, se ve školní praxi přirozeně setkají na poli, v prostoru či ve světě lidskosti, šlechetnosti, moudrosti a bez střetů si porozumí.

Na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě od roku 1993/1994 studenti oboru Učitelství pro první stupeň základní školy a pro mateřské školy, ale i studenti oboru Učitelství výtvarné výchovy pro základní umělecké školy v předmětech Prameny 1,2 a Teoretické kontexty 1,2, Didaktika výtvarné výchovy 1,2 procházejí projektem učitelské přípravy obsahově završeným názvem – **Člověk, svět a jejich světy**. Tomuto pojetí se podřizují studijní obsahy, studijní opory, názvy předmětů (např. všechny didaktiky výtvarné výchovy pro budoucí učitele prvního stupně základní školy jsou zastřešeny názvem **Dítě a výtvarný svět (1 – 4)**, ostatní předměty nesou názvy **Svět výtvarné kultury 1 – 4** (povinné předměty) nebo **Svět vizuální kultury** (předměty specializační), atd. Abychom do budoucna mohli souladně procházet integrovanými programy profesní přípravy studentů – bylo nutné poopravit a harmonizovat znění kapitol jednotlivých vzdělávacích oblastí Rámcových vzdělávacích programů tak, jak ukazuje příloha č. 1. V obraze zvnitřňujícího, humanistického, estetickovýchovného a výrazového pojetí přípravy učitelů dětí mladšího školního věku na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity (v oddělení pro přípravu studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy a pro mateřské školy) **v posledních patnácti letech vždy byl a stále zůstává člověk jednou ze středových hodnot všech hodnot světa**. Proti všem mnohým dosavadním nepříznivým spíše přírodovědně-enviromentálním námitkám je tomu tak proto, že právě člověk mezi všemi bytostmi světa je schopen vědomě hájit,

chránit a rozvíjet úctu k životu, ke všem jeho formám, obsahům a možnostem. V roli žáka a učitele může a má právě on hledat spolehlivé klíče k hodnotám světa přírody, kultury a jejich bohatství. Ve vztahu k druhým lidem je navíc uplatňuje v toleranci, přízni, ve vztahu k pravdě, spravedlivosti, svědomitosti a zodpovědnosti, tj. v niterných projevech a obrazech vztahu člověka k hodnotám života a tvorby vůbec.

ad 4) Co znesnadňuje recepci a interpretaci předmětové oblasti Výtvarná výchova a Výtvarný obor, tj. co by neměl recipient textu Rámcových vzdělávacích programů přehlédnout.

_ Očekávání dodatečné mentální integrace celistvosti obsahu spisů _ problém průhlednosti jejich textů _ vysoká frekvence a významová dynamika sloves _ problém zralosti obsahové integrity textu vzdělávací oblasti Umění a kultura _

Vnímatele diskutovaného dokumentu jsou v „*Pokynech k organizaci veřejné diskuse ke 3. verzi Rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání*“ () upozorňováni na to, že spis je uceleným textem a že „*informace obsažené v některé jeho části se nemusí jinde opakovat.*“ **Recipienti ho mají posuzovat „jako celek, případně posuzovat jeho části se znalostí celého dokumentu.**“ Tento bod, vysvětlující a podmiňující úspěšnost přenosu informací v komunikačním poli mezi zpracovateli celého textu a jeho příjemci, vyčleňuje a zvýrazňuje první okruh možných nesnází, které mohou nastat, když monolog znalostí směřujících na jednotlivých stránkách od autorů ke čtenáři narazí na náhodného vnímatele spisů, hledajícího rychlou orientační konfrontaci, rychlé vstupní poučení. Spis ho v různých podobách dodatků sice upozorňuje na to, že nemá šanci porozumět z jednotlivých samostatných pasáží, ale otázkou zůstává, zda jde o výstižný princip výstavby textu. (Jeho efektivitu však hodnotím na bázi první až třetí verze dokumentů). Je možné, že vnímatel a čtenář nedospěje ani k těmto varovným upozorněním a není pak k dalším informacím a ke shromažďování znalostí směřován. Není-li ochoten držet se rad zpracovatelů a více věří sobě, klidně se pustí do veřejného posuzování (např. přínosu spisů), které mu zpracovatelé textu touto cestou nedoporučují. Srozumitelnost a průhlednost potřebných sdělení tak dopracuje svými interpretacemi. Reprezentují jeho pohledy na věc, jeho znalosti i postoje. Z těchto a jiných souvislostí víme, že spolutvůrcem díla bývá jak autor, tak příjemce, a to právě v místech, kde si vyčerpávajícím způsobem informace nepředali nebo nemohli předat. Kolik už takových situací bylo, kolik by jich v souvislosti s právě projednávaným školským a kulturně významným dokumentem v historii naší školy ještě mělo být, ukáže čas.

V současné době texty zaujaly – mimo jiné – roli **nosiče znalostí**. V ideálních podmínkách se mají dostat do rukou pečlivého, zodpovědného (možná předčasně zobecněného) recipienta, tj. učitele základních a středních škol, na vysoké škole vědeckého pracovníka či umělce. Očekává se, že mnohé informace vnímatel sám mentálně spojí, tím je ve všech souvislostech dokončí.

Kvalita transparency (průhlednosti) jakéhokoli textu je podmíněna, mimo jiné, výběrem základních kategorií významů, které byly ke řetězi v základní myšlenkové ose výstavby textu zvoleny. Také ony se dále spojují a v hlubších významových sítích vzájemně protkávají. **Na poli všech „cepcí“ (percepcí, apercepcí, recepcí) přede mnou vyvstal pojem deceptce (původně z mé strany pouze jako slovní hříčka, ale posléze jako podnět k úvaze).** S oporou o texty slovníků cizích slov, slovníků latinsko-českých a česko-latinských si dovoluji ze všech možných významů tohoto slova povšimnout právě výkladu, který hovoří o „zklamání, někdy klamání. Na jiném místě – slova s předponou cizích slov – „de“ – značí odstup, odluku od něčeho nebo opak něčeho. Takto, z mé strany dále objektivně lingvisticky neověřovaná „cepc“, tedy deceptce, nám hrozí především v situacích neintegrování, tedy nesoučinného čtení uvedených kurikulárních dokumentů. Vlastní nedůsledností si můžeme lehce přivodit stav mylné informace, klam či úplné zklamání.

(Z těchto příkladů lze vyloučit nesouhlasný postoj recipienta, který se se všemi částmi spisů důsledně obeznámil, ale s pojetím některých jeho oddílů od základu nemůže nesouhlasit.)

Kvalitám součinného čtení, konfrontací informací, rychlé orientaci textu, by možná pomohly drobné odkazy na stránkách věnovaných konkrétním vzdělávacím oblastem. Alespoň v textech manuálů by mohly být připomínány vazby na obecnou část dokumentů a jejich hodnotu. Mentální integrace, např. pro učitele prvního stupně základního vzdělávání, který musí spojit více než deset vzdělávacích oblastí, by touto cestou byla souvztažnější. Osvojování znalostí spisu a tvořivé myšlení nad nimi by bylo snadnější. Došlo by k umenšení nebezpečí „krize v příjmu“.

Jedním z problémů, které všechny vzdělávací oblasti zmiňovaných dokumentů, např. pro základní stupeň vzdělávání, prostupuje a ovlivňuje, je frekvence sloves a dynamičnost jejich významů. Rytmizují zejména popisy a charakteristiky výstupů, které si žáci mají během cesty – například světem umění a kultury, osvojit. Zhruba čtyřicet jedna (základními) slovesy, jejich dalšími variacemi a vazbami je v oblasti Umění a kultura – v oddíle věnovaném výtvarné výchově, výtvarném oboru, popsán předpoklad finálních kompetencí žáků na základním a gymnaziálním stupni vzdělávání (viz druhá a třetí verze RVP). V této souvislosti je nutné představit si žáka, který posloupně projde všemi ročníky zmíněných stupňů vzdělání. Pro zajímavost některá slovesa a jejich variace uvedu – *žák rozlišuje, zjišťuje, kombinuje, verbalizuje, porovnává, zkoumá, nalézá, umí ocenit, umí vytvořit, umí uspořádat, rozpozná, rozpoznává, dokáže rozpoznat, uplatňuje, volí, přistupuje, ověřuje, uvědomuje si, vybírá, vytváří, variuje, užívá, interpretuje, zkoumá, hodnotí, odhaluje, uvádí, uvede, dokáže uvést, identifikuje, objasní, vysvětlí, vstupuje, respektuje, charakterizuje, chápe, účastní se, experimentuje, nalézá, vyhledává, uvádí do vztahu, vědomě si vytváří, dokáže vystihnout.* Učitel, který text studuje a chce být důsledný v rozvíjení podnětů, které Rámcové vzdělávací programy dávají, si v oddíle našeho předmětu musí významy pamatovat, v praxi je – v přípravě a projektování pedagogických situací – respektovat, realizovat a reflektovat.

Testovala jsem na sobě způsob, jak převést do svých aktivních znalostí charakteristiky učiva a výstupů žáků – alespoň na prvním stupni základního vzdělávání. Pokoušela jsem se připravit projekt výuky ze základních i průřezových vzdělávacích okruhů zhruba na celý rok s tím, že nic ze žádné dimenze spisu nevynechám. Bylo to velmi těžké. Zcela se mi to ještě nepovedlo. Neustále se musím vracet k textům spisu, listovat, kontrolovat. Nevím, jak v tomto směru budou úspěšní studenti učitelství, které míním touto otázkou teprve potrápit. Rádi budeme tuto věc konfrontovat s praxí ve školách.

Ještě k této otázce: výsledný rastr frekvence pojmů pro oblast výtvarné výchovy (na základním stupni vzdělávání) a výtvarného oboru (na gymnáziu) ukazuje, že např.

- pouze na prvním stupni žák nějaký problém zjišťuje *porovnáváním* (je to specifická výtvarná obrazných elementů) a zkoumá; na ostatních stupních škol, po celá další léta života a práce školy (dle uvedených textů druhé a třetí verze RVP) – ve výtvarné výchově už to po něm *nikdo nebude žádat*.

- na druhém stupni tentýž žák ve výtvarné výchově nic *nezjišťuje, nezkoumá, nenalézá, nemusí umět ocenit, vytvořit, uspořádat, rozpoznat, uplatnit, ověřit, uvědomit si, vybírat, variovat, identifikovat, dokázat objasnit, vysvětlit, respektovat, charakterizovat, chápat, experimentovat, uvést do vztahu aj.* (Viz příloha č. 2,3 – *tabulka frekvencí sloves*).

- na gymnáziu student ve výtvarné výchově nic *nezjišťuje, nezkoumá, neuspořádává, neověřuje, atd.* Domnívám, že by, jinak zajímavému řešení spisu, prospěly připomínkové vstupy do tematických celků, které výtvarná výchova má v různých podobách zpracovány. Zároveň by měla být umožněna častá zraková připomínka dílčích částí vzdělávacích oblastí, které spis stanovil, aby si učitelé mohli kontexty efektivněji uvědomovat, vybavovat si jejich požadavky a reflektovat je.

Jestliže si představíme, že například učitel prvního stupně základního vzdělávání musí v přípravách integrovat rozumění, chápání, zapamatování si, operování s problémy atd. v oblastí dalších osmi a více obsazích předmětů a jeho žáci rovněž, pak pouze u pojmu – **rozlišuje** – si musí pamatovat, že:

- **v českém jazyce** – rozlišuje podstatné a okrajové informace textu, spisovnou a nespisovnou výslovnost, zvukovou grafickou podobu slova, základní části učiva vyjadřování v próze, různé typy uměleckých a neuměleckých textů,

- **v matematice a v informačních technologiích** naopak nerozlišuje nic;

- v oddíle **Člověk a jeho svět** rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a hlavní orgány státní moci, příbuzenské vztahy v rodině atd. Proč už nerozlišuje jiné charakteristiky, které se v nesčetném počtu samozřejmě nabízejí, není jasné.

- ve **výtvarné výchově** je rozlišování velmi frekventované na všech stupních škol, atd.

- v oddíle **Člověk a zdraví** rozlišuje mezi běžnými, infekčními a civilizačními chorobami, mezi manipulativními nátlaky reklamy a účelovým jednáním jednotlivých skupin, mezi specifickými potřebami člověka podle věku atd.

Tisíce kvalit ale touto cestou zůstává nerozlišeno... V tomto místě se ještě jednou nabízí otázka, zda by učitelům nepomohl výběr a pojmenování klíčových problémů každého předpokládaného tematického celku učiva. Oni sami by si posléze určili, kterou *myšlenkovou – základní nebo doprovodnou – operaci* s dětmi v tomto okruhu *procvičí, rozvinou, zopakují, co zjistí, prozkoumají, pojmenují*, atd. Případně, *co všechno prozkoumají, rozpoznají, uplatní, vysvětlí atd.* U mnohých sloves – jako je *interpretovat, vysvětlit, osvětlovat* jde téměř o synonyma. K některým pojmům – *jako objasní, odhaluje* – se váže spíše literární než psychologická terminologie.

ad 5) Čím je znesnadněna interdisciplinární vazba ve vzdělávací oblasti Umění a kultura?

_ Problém zralosti integrity textu vymezujícího obsah charakteristik vzdělávací oblasti Umění a kultura základním a gymnaziálním vzděláváním _

Ve společném mezipředmětovém a mezioborovém poli východisek a připravovaných obsahů Rámcových vzdělávacích programů a jejich textů zaujímá výtvarná výchova v oblasti Umění a kultura důstojné místo. Ve druhé a třetí verzi zmiňovaných kurikulárních dokumentů stojí vedle našeho oboru také hudební výchova, s možností rozšíření (zejména na základním stupni vzdělávání) také dramatická výchova. Toto spojení předmětů nás jistě nepřekvapuje. Je vítáno. Bývá obecně i odborně uznávané, interpretované a obhajované už v dřívějších podobách integrovaných programů realizovaných na základní škole a na gymnáziu. Ostrý řez mezi nimi má být – tentokrát zřetelně a oficiálně – na stránkách Rámcových vzdělávacích programů – utlumen. Přestože nejnovější verze diskutovaných dokumentů zaznamenává v tomto směru jisté změny, v tomto textu zůstávám u řešení, o kterém hovoří druhá a třetí verze spisů.

Tabulka: Č. 1 (Citace příslušných pasáží textů Rámcových vzdělávacích programů)*

Integrita obsahu charakteristik vzdělávací oblasti **Umění a kultura**

Obsahy jednotlivých vzdělávacích činností citace z RVP pro ZŠ			
Hudební výchova	„ Obsahem vokálních činností je práce s hlasem , při níž dochází ke kultivaci pěveckého i mluvního projevu v souvislosti s uplatňováním a posilováním správných pěveckých návyků“	„ Obsahem instrumentálních činností je hra na hudební nástroje a jejich využití při reprodukci a produkci. “	„ Obsahem hudebně pohybových činností je ztvárňování hudby a reagování na ni pomocí pohybu, tance a gest. “
Výtvarná výchova	„ Obsahem rozvíjení smyslové citlivosti je rozšiřování schopností co do nejdiferencovanějšího rozeznávání jednotlivých vizuálních kvalit v interakci s realitou i s vizuálně obraznými vyjádřeními. “	„ Obsahem uplatňování subjektivity je vztahování vlastních prožitků k vizuálně obrazným vyjádřením samostatně vytvořených i přejatých a uvědomování si podílu svých dosavadních životních zkušeností na výsledcích jejich tvorby, vnímání a interpretace. “	„ Obsahem ověřování komunikačních účinků je utváření a uplatňování komunikačního obsahu vizuálně obrazných vyjádření v pluralitních podmínkách a hledání nových kontextů pro uplatnění samostatně vytvořených i přejatých vizuálně obrazných vyjádření z repertoáru výtvarného umění i dalších medií. “
Dramatická výchova	„ Obsahem základních předpokladů dramatického jednání je získání a rozvíjení psychosomatických, komunikačních a herních dovedností schopností prostřednictvím široké škály tvůrčích aktivit a kolektivní dramatické a inscenační tvorby. “	„ Obsahem dramatické a inscenační tvorby jsou činnosti zaměřené na herní jednání, které není určeno ke sdělování divákům, avšak přináší novou zkušenost se situacemi lidské komunikace a na činnosti zaměřené na tvorbu jevištního tvaru ve všech jeho složkách a na jeho prezentaci. “	„ Obsahem recepce a reflexe jsou činnosti zaměřené na aktivní vnímání dramatické tvorby ve všech podobách a systematická výchova kultivovaného diváka dramatického díla. “

*<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=83,157>

Zdá se, že každá z uvedených vzdělávacích oblastí celku Umění a výchova má v centru svých obsahových domén jinou kategorii problému:

- **Hudební výchova** ve středu obsahu předmětu popisuje *činnosti vokální, instrumentální a pohybové*;
- **Výtvarná výchova** člení učivo do třech obsahových domén, které mají být uskutečňovány s vazbou na vnitřní dispozice žáka. Jsou jimi: „*rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a „ověřování komunikačních účinků“*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 5.7. Umění a kultura, s. 58, druhá a třetí verze RVP)
- **Dramatická výchova** uvádí tři obsahové domény, které mají být rovněž realizovány prostřednictvím tvůrčích činností. Strukturu domén tvoří: *základní předpoklady dramatického jednání, dramatická a inscenační tvorba, recepce a reflexe*. Orientaci na dispozice žáka musíme vydedukovat z ostatních pasáží textu.

Dalším úpravám dokumentu nebo obsahům jejich manuálů by prospělo hledání kategorií, které by pomohly zřetelně integrovat schopnosti žáka nebo studenta právě na poli kultury, včetně umění. Bylo by vhodné, kdyby se hudební, výtvarná a dramatická výchova

v kategoriích recepce, produkce, reflexe argumentačně více a zřetelněji spojily, souběžněji popisovaly styčné body a kvality možných proměn vnitřního prostředí žáka a studenta. *Je na škodu, že právě předmět výtvarná výchova se receptivních, produktivních a reflexivních činností v textu pojmově i problémově dotýká nejméně, přestože teorie české výtvarné výchovy s těmito pojmy, nejen v posledních patnácti, letech pracuje.*

Oblast Umění a kultura v rámcových programech gymnaziálního vzdělávání zastoupená hudebním a výtvarným oborem charakterizuje své obsahy a cíle sevřeněji a integrovaněji, než je tomu na základním stupni vzdělávání. Hledání spojitostí obsahů a cílů obou oborových oblastí se vstupními pasážemi dokumentu (jak uvádím již dříve) ponechává na recipientovi textu (viz tabulka č. 2).

Tabulka č. 2

Formulace obsahů a cílů hudebního a výtvarného oboru rámcových vzdělávacích programech pro gymnaziální vzdělávání		
Hudební obor	„svým obsahem a cíli vede žáka k porozumění hudebnímu umění – jeho funkcím, hodnotám i normám, které jako činnosti úzce provázané, umožňují žákovi projevat se prostřednictvím různých hudebních aktivit, poznávat zákonitosti hudební tvorby ...“.	„obsahem produkce jsou vokální, instrumentální a hudebně pohybové činnosti s výrazně tvořivým přístupem“...Obsahem receptce jsou poslechové činnosti...Obsahem reflexe je komplexní interpretace hudebních děl a hudebních objektů...“
Výtvarný obor	„navazuje svými cíli na výtvarnou výchovu základní školy a vede žáka k uvědomělému ovládnutí vizuálně obrazových prostředků na úrovni smyslových dispozic a úrovni subjektivně osobnostní a sociální “.	„Výtvarný obor pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy , které jsou součástí lidské kultury od počátku civilizace a mají nezastupitelnou roli v utváření lidské existence“...Obsahem výuky je vytváření aktivních postojů k aktuálním obsahům obrazové komunikace (využitím vizuálně obrazných vyjádření vlastních, uměleckých i uplatňovaných v běžné komunikaci s užitím dostupných Technologických prostředků, jako je fotografie, video, film, ICT)...“
„Společný vzdělávací obsah hudebního a výtvarného oboru“ (Nakonec se integrace povedla – DSZ)	„Obsahem tématu je problematika uměleckého procesu a jeho jednotlivých článků v jejich souvztáznosti (tvůrce, umělecké dílo, recipient, sociokulturní podmínky) Společná témata: Umělecký proces a jeho vývoj - ...dynamika uměleckého procesu – osobnostní a sociální rozměr; znaková podmíněnost chápání světa – znakové systémy jednotlivých druhů umění...“ Role subjektu v uměleckém procesu... - smyslové vnímání a jeho rozvoj; předpoklady tvorby, interpretace a receptce uměleckého díla, mimovědomá a uvědomělá receptce uměleckého díla...“; Úloha komunikace v uměleckém procesu – postavení umění ve společnosti, jeho historické proměny...“	

Zřetelnému formulování společných hodnot výtvarného, hudebního, případně dramatického oboru by mohlo prospět zdůraznění obsahu učiva, v nichž se zřetelně uplatňují znakové systémy.

Všichni víme, že v kulturní symbolice síť představuje spleť a neomezenou souvztažnost, že demonstuje struktury tvořené neviditelnými složkami. V matematice a logice se pak s ní setkáváme jako s členitou provázanou jednotou abstrahovaných elementů a jejich skupin. V přípravě studentů učitelství a učitelů – dle Rámcových vzdělávacích programů – je pole problémů v předpokladech hustě a mnohověstnatě protkané (viz příloha č.4). U budoucích učitelů prvního stupně základního vzdělávání, ale ani u ostatních typů profesní učitelské přípravy pedeutologie jednotlivé body těchto sítí v plné šíři ještě výzkumně neanalyzovala, neidentifikovala a nepojmenovala. V tomto směru jsme stále daleko od přesvědčivých, vyčerpávajících, objektivizovaných závěrů a pravd. V posledních patnácti letech však vysokoškolská praxe a teorie směrem k profesní přípravě učitelů nestála stranou. Rámcové vzdělávací programy ji svými záměry nezaskočí a nepřekvapí.

České školství chce ve svých nových dokumentech i ve své praxi dospět ke škole činné, přemýšlivé, plně smysluplné individuální i skupinové tvorby. Lidskost, dílna a scola (čili hra) – zůstávaly po staletí součástí „obrazů i rámců“ myšlenek Jana Amose Komenského. Vyjadřovaly jeho představy o potřebách vzdělávání a pedagogické kultury (nejen) v Čechách. Velmi často na to ve vlnách nejrůznějších inovačních snah zapomínáme. Je dobré, že se nyní k principům, nyní už nejen Komenského školy lidskosti a tvorby, vracíme.

Dodatečná poznámka závěrem

V průběhu října 2004, po ukončení sympózia INSEA Plzeň 2004, byla na stránkách zveřejněna čtvrtá verze Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (<http://WWW.VUPPRAHA.cz/index.php?op=sectionssid=208>). Další informace z WWW.VUPPRAHA.cz/downloads/2004-část-B.BdF sdělují, že po třetím kole veřejné diskuse se „*Podstatněji se měnily vzdělávací obory Informační a komunikační technologie (redukce očekávaných výstupů a učiva vzhledem ke snížení minimální povinné časové dotace na 1. i 2. stupni na 1 hodinu), Přírodopis (snížení úrovně výstupů a učiva podle připomínek respondentů veřejné diskuse), Výtvarná výchova (jazykové zjednodušení textu), Výchova ke zdraví (uplatnění celostního pojetí zdraví a důraznější začlenění problematiky osobnostní výchovy z pohledu zdraví a zdravých vztahů), Tělesná výchova (propojení se Zdravotní tělesnou výchovou – zvýraznění zdravotně zaměřených činností a možnost jejich aplikace pro všechny v povinné TV nebo pro vybrané žáky v samostatné Zdravotní TV), Člověk a svět práce (změny v závaznosti některých částí – na 1. stupni povinné všechny tematické celky, na 2. stupni tematický celek Svět práce a další dva podle výběru školy)*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Úpravy RVP), <http://www.vuppaha.cz/index.php?op=sectionssid=201>).

Při letním nahlédnutí do poslední verze oddílu Umění a výchova lze konstatovat, že **k pozitivním změnám v textu došlo**. Bylo by zajímavé se jim detailně věnovat v příštích analýzách.

Co se ovšem vůbec nestalo předmětem zájmu účastníků jednání INSEy Plzeň 2004, byla skutečnost, která ve druhé, třetí i čtvrté verzi RVP **mění podmínky hodnocení žáků ve výtvarné výchově**. Dochází k závažné změně, která v praxi i teorii našeho oboru k sobě jistě obrátí nemalou pozornost. Sociokulturní postavení výtvarné výchovy ve školách a v celé naší společnosti bude už v prvních fázích uplatnění nových státních kurikulárních dokumentů vydávat zpětné vazby a konkrétní plody svého postavení v naší společnosti, kultuře a ve škole. Efekty uvedených změn patří budoucnosti. I na ně je nutné se s předstihem – profesionálně a v detailech – připravit.

Přílohy:

Modifikace vzdělávací oblasti Umění a kultura pro vzdělávací obor Výtvarná výchova na prvním stupni základního vzdělávání uplatňovaná v podmínkách přípravy studentů oboru Učitelství oborů

pro první stupeň základního vzdělávání na katedře výtvarné výchovy

Pedagogické fakulty Ostravské univerzity

pro předměty Dítě a výtvarný svět (1-4), Svět výtvarné kultury (1 – 4), Svět vizuální kultury (1 – 7) (specializace výtvarná výchova), Výtvarné hry a inspirace

Člověk, svět a jejich světy

v kontextu navržených vzdělávacích oblastí

Rámcových programů pro základní vzdělávání



Vývoj projektu v přípravě učitelů pro 1. stupeň základní školy ve výtvarné výchově od roku 1993/94

Danuše Sztablová 1993/94 – 2004/2005

Příloha č. 2

Umění a kultura – RVP ZV – 5.7 ; RVP Gy – 3.7.2				
Pojem charakterizující činnost	RVP ZV – 5.7.2 Výtvarná výchova na 1. st ZV, na 2. stupni ZV; 3.7.2 Výtvarný obor na gymnáziu – obsahy pojmů – činnosti			
	Žák na 1. st. ZŠ	Žák na 2. st. ZŠ	Žák na gymnáziu	Spojení významů
1. st. ZŠ Rozlišuje	Z1. VOE ve VOV postihujících jeho zážitky, představy a zkušenosti; 1.1 Rozdíl při vnímání událostí jednotlivými smysly	Z2. obsah VOV uměleckých projevů současnosti i minulosti	G.1 - osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě G.2. umělecké slohy a umělecké směry z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších VOV	Také: v Z1. pojmenovává VOE ve VOV... a zjišťuje specifickou VOE jejich vzájemným porovnáváním Také ve G. – uvede a porovnává
Zjišťuje	Z1. Specifickou VOE jejich vzájemným porovnáváním	-----	-----	Také V Z1. rozlišuje VOE ve VOV, pojmenovává VOE ve VOV
Kombinuje	Z1. - VOE + k dosažení VOV v plošných, objemových a prostorových vztazích 1. 2.ET - 1 - VOE+ve vztahu k celku VOV (umí užít linií, barevných ploch, umí je vytvořit modelováním, sopečurálním postupem umí je uspořádat jak ve vztahu k vlastnímu tělu, tak jako nezávislý model; Z1.,2 Z..2 - VOP +tak, aby mohl vyjádřit pocity a prožitky i dosud neznámé a nejasné	Z2. - VOP pro vlastní originální vyjádření a uplatnění své osobitosti;	-----	Také v Z1. uplatňuje VOE k dosažení VOV v plošných , objemových i prostorových vztazích Také v 1.2ET 1. – umí vytvořit VOE jak modelováním, tak sopečurálním postupem; umí VOE ve VOV uspořádat
Verbalizuje, +pojmenovává, pojmenuje	Z1. - své zkušenosti při vnímání události jednotlivými smysly //?VOE ve VOV postihujících jeho zážitky, představy a zkušenosti; Z1.2. - VOE při vlastní tvorbě a interpretaci	Z2. - bohatou škálu VOP a jejich vztahů k VOV zkušenosti z vlastního vnímání, z představ a poznání;	G - účinky VOV na smyslové vnímání, vědomé je uplatňuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání	Také k Z1. 2. období – umí ocenit začlenění VOE v celku VOV Z2. také vybírá a vyvíjí bohatou škálu VOE a jejich vztahů k vizuálně obrazným vyjádřením

Legenda: RVP – rámcový vzdělávací program, ZV – základní vzdělávání, G – gymnázium, gymnaziální vzdělávání, VOE – výtvarněobrazné elementy, VOV – výtvarně obrazné vyjádření, VOP – výtvarně obrazné prostředky

- Danuše Sztablová, 2004

Příloha č. 3

Umění a kultura – RVP ZV – 5.7 ; RVP Gy – 3.7				
Pojem – slovesný význam charakterizující činnost	RVP ZŠ - 5.7.2 Výtvarná výchova na 1. st ZV, na 2. stupni ZV; 3.7.2 Výtvarný obor na gymnáziu – obsahy pojmů – činnosti			
	Žák na 1. st. ZV	Žák na 2. st. ZV	Žák na gymnáziu	Kombinace a frekvence sloves a jejich významů, které se v textu souběžně objevují ve spojení s jinými slovesy
1. st. ZŠ Rozlišuje +	1. Z1	2. Z 2	G, G	Také: v Z1. pojmenovává , zjišťuje Také ve G. – uvede a porovnává
Zjišťuje+	Z1	-----	-----	Také v Z 1. rozlišuje , pojmenovává
Kombinuje+	Z1, Z1. 2, Z1.2	Z2	-----	Také: uplatňuje Z1, Z1.2 také umí vytvořit uspořádat
Verbalizuje, pojmenovává, pojmenuje	Z1, Z1.2	Z2	G	Také k Z 1. 2. umí ocenit Z2. vybírá, vytváří
Porovnává	Z1. 2	Z2, Z2	G, G, G, G	Také v Z 1.2 pojmenovává , umí ocenit začlenění Také 2.1, Z 2.2 odhaluje Také G –rozpoznává. G - uvádí různé možnosti vyjádření
Zkoumá+	Z1	-----	-----	-----
Nalézá+, dokáže nalézt	Z1	-----	GVO s GHO/	Také GVO s GHO – vysvětlí , dokáže rozpoznat
Umí ocenit	Z1.2.	-----	-----	Také v Z1. 2 pojmenovává, porovnává
Umí vytvořit	Z1. 2	-----	-----	
Umí uspořádat	Z1.2	-----	-----	Také Z1. 2. ET – kombinuje
Rozpozná, rozpoznává, dokáže rozpoznat	Z1. 2., Z1.2	-----	GVO, GVO GHO, GVO s GHO	Také k Z1. 2. uplatňuje Z1. 2. Z 2 – uplatňuje, G, G uplatňuje
Uplatňuje	Z1, Z1.2 Z1. 2, Z1.2, Z1.2, Z1.2	-----	G,, G, G, G , GVO s GHO;	Také 1.2.ET, Z2 svobodně volí, kombinuje, Také Z1.2 nalézá, rozpoznává kombinuje Také G vědomě užívá Také G Rozpoznává G nalézá a vybírá G VO s GHO –chápe
Volí	Z1. 2	-----	-----	-----
Přístupuje	Z1. 2	-----	-----	-----
Ověřuje+	Z1. 2.	-----	-----	-----
Uvědomuje si	Z1.2	-----	-----	Také Z1. 2. přístupuje
Přístupuje	Z1. 2.			Také Z 1.2 - si uvědomuje
2. st ZŠ <i>Vybírá</i>	-----	Z2, Z2	G	Také Z2. pojmenovává, samostatně vytváří Také 2 – kombinuje , porovnává a hodnotí G také – nalézá a

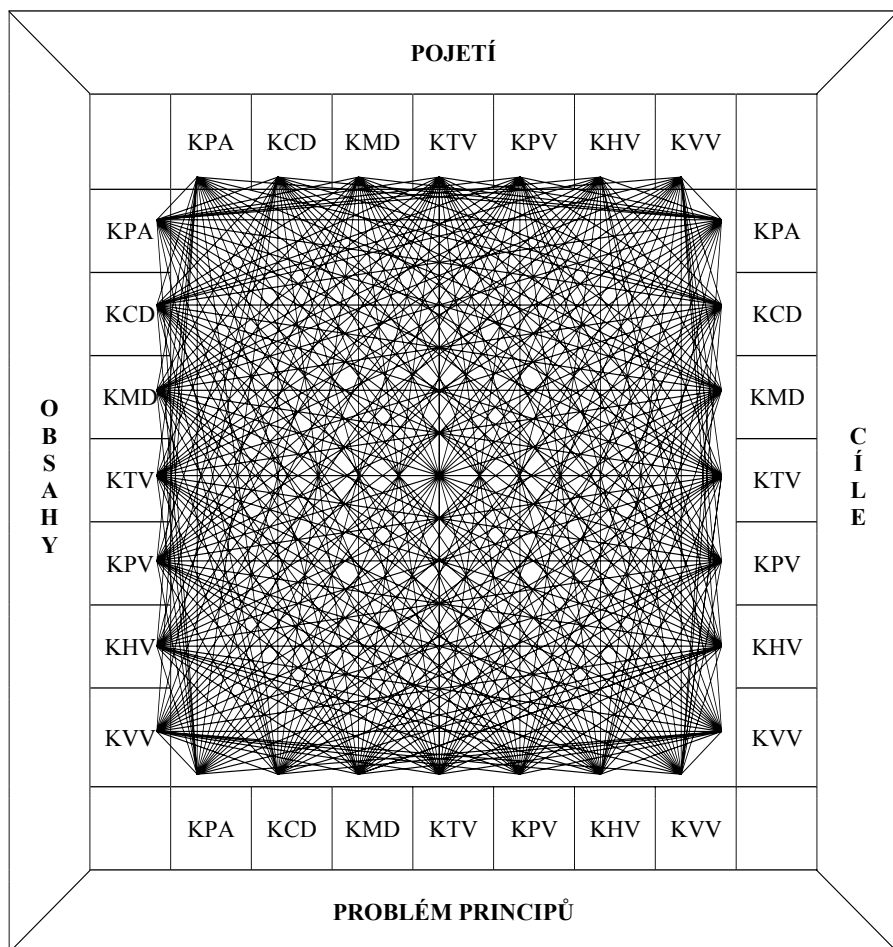
		Z2		uplatňuje „, využívá
<i>Vytváří</i>				
<i>Variuje</i>		Z2		Také Z2. - vybírá, pojmenovává a vytváří
<i>Užívá (využívá)</i>	Z1	Z2, Z2, Z2	G,G	Z1. také rozlišuje G také experimentuje
<i>Interpretuje</i>		Z2,Z2		
<i>Zkoumá</i>		Z2		
<i>Hodnotí</i>		Z2, Z2		Také Z2vybírá, kombinuje,porovnává a hodnotí ,odhaluje ;
<i>Uvědomuje si</i>		Z2	GVO s GHO, GVO s GHO, GVO s GHO	
<i>Odhaluje, snaží se odhalit</i>		Z2 srozumitelný pro ostatní;	GVV s GHO	Také Z2.porovnává , hodnotí
<i>(Gy) – Uvádí, uvede, dokáže uvést</i>			G, G,G, G, GVO s GHO	G také porovnává, rozpoznává, objasní
<i>Identifikuje</i>			G, G	
<i>Objasní, dokáže objasnit</i>			G, G, G, G, GVO s GHO,GVO s GHO, GVO s GHO	G také vstupuje a respektuje. GVO s GHO, GVO s GHO
<i>Vysvětlí</i>			G, GVO s GHO, GVO s GHO., GVO s GHO, GVO s GHO, GVO s GHO	G také dokáže, uvědomuje GVO s GHO dokáže rozpoznat a nalézt
<i>Vstupuje</i>			G	G také objasní, respektuje
<i>Respektuje</i>			G	G také objasní, vstupuje
<i>Charakterizuje</i>			G,G	G také se aktivně účastní, G také porovnává
<i>Chápe</i>			G	GVO s GHO také uplatňuje ,dokáže objasnit
<i>Účastní se</i>			G	G také charakterizuje
<i>Experimentuje</i>			G	G také využívá
<i>Nalézá, dokáže nalézt</i>	Z1		G3, GVV s GHO	G také vybírá, uplatňuje
<i>Vyhledává</i>			G	G také uvádí do vztahu
<i>Uvádí do vztahu</i>			G	G také vyhledává kontakty
<i>Vědomě si vytváří</i>			G	
<i>Dokáže vystihnout</i>			GVO s GHO	GVO s GHO dokáže uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu

Legenda:

- 1) Tabulka zachycuje síť významových kvalit sloves a jejich frekvenci. Prázdná pole značí, že se sloveso na daném stupni vzdělávání v oboru Výtvarná výchova (na základním stupni vzdělávání v oddílu Umění a kultura), ve Výtvarném oboru na gymnáziu ve stejném dokumentu neobjevují
- 2) Zkratky stupně vzdělávání – ZV – základní vzdělávání, G- gymnaziální vzdělávání ve výtvarné výchově – Z1 – první stupeň základního vzdělávání (první etapa), Z1.2 – první stupeň základního vzdělávání – druhá etapa, Z2 – druhý stupeň základního vzdělávání, G – gymnázium, GVO – Gymnázium – výtvarný obor, GHO – gymnázium - hudební obor, GVO s GHO – gymnázium výtvarný obor s gymnáziem - hudební obor. Zkratka GVI s GHO značí, že sloveso se objevuje v integrovaných pasážích obsahu zkoumaných textů.
- 3) Počet opakovaných zkratk - představuje množství opakování téhož slovesa v textech RVP v oborech Výtvarná výchova pro první a druhý stupeň základního vzdělávání a ve Výtvarném oboru v gymnaziálním vzdělávání

- Danuše Sztablová, 2004

Problém: Průniky vybraných obecných i specifických oborových kategorií profesní přípravy učitelů zajišťovaných jednotlivými katedrami PdF OU ve vnitřním prostředí studenta



PROBLÉM
 $KPA \cap KCD \cap KMD \cap KTV \cap KPV \cap KHV \cap KVV$ aj.

Popis k příloze č.4

Interpretace v rovině matematicko-filozofické:

„Geometrii se pochopitelně chtěli ujistit, že hyperbolický, eliptický, a ani další později objevené geometrické světy se nezhroutí. K tomuto účelu vytvářeli modely těchto světů v klasickém geometrickém světě často dokonce ve více než třírozměrném. Protože každý geometrický svět je určen svým prostorem tím způsobem, že v příslušném prostoru jsou zachyceny možnosti jevů tohoto světa a nutnosti, jimž jsou tyto jevy podřízeny, bylo vytváření modelů - aniž by tím došlo k újmě na obecnosti - zúženo z geometrických světů na jejich prostory“ (Vopěnka 1995, s. 99).

Interpretace v rovině kulturně symbolické:

Sít představuje v kulturní symbolice spleť a neomezenou souvztažnost (podle Cooperové 1999) a struktury tvořené neviditelnými složkami; je také jednotou (Cooperová 1999, s. 167). V přípravě studentů učitelství jsou pole sítí problémů husté a mnohvrstevnaté. Představují souvztažnosti pojetí studia, cílů, principů, obsahů a dalších podmínek přípravného vzdělávání studentů. Zahnují problémy jejich identity, vědomých i nevědomých zdrojů jejich psychiky, setkávají se, mimo jiné, také na poli učení, specifických schopností, dovedností, zkušeností, postojů a zájmů. Mezi všemi dílčími skutečnými nebo předpokládanými body zmiňovaného pole a jejich specifických podob je, jak se domnívám, nutné stanovit body centrální, tj. principiální, připomínané v předcházejících obrazech.

Literatura:

Slavík J., Znak, symbol a výraz – Stavební kameny řeči o výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, Mimořádné číslo: Myšlení, tvorba, dialog, 2004, s. 10 – 16. ISSN 1210.3691
Sztablová, D. Otázky a konflikty nad rolí učitele výtvarné výchovy v primární škole. In *Pedagogické vědy: sborník prací Pedagogické fakulty Ostravské univerzity*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 177, s. 81 – 98. ISBN 80-7042-137-1.

Sztablová, D. *K některým otázkám pedagogické praxe posluchačů oboru učitelství primární školy ve výtvarné výchově*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 1997. ISBN 80-7042-121-5 (skripta, 75 stran).

Sztablová, D., Výtvarná výchova v podmínkách výchovy a vzdělávání dětí v primární škole. In *Listy České sekce INSEA*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997 č. 4, s. 21 - 23.

Sztablová, D. Motivovanost k problematice výtvarné výchovy jako jedna z podmínek rozvíjení profesní zodpovědnosti budoucích učitelů primární školy. In *Sborník referátů z mezinárodní konference Pedagogická diagnostik _99_*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1999, s. 475 – 492. ISBN 80-7042-160-6.

Sztablová D. *Fáze a podmínky přípravy studentů učitelství primární školy na roli učitele výtvarné výchovy*. Praha: Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 2002 (Disertační práce).

Sztablová, D. Doteky světů: Některé souvislosti v problematice uplatňování a rozvíjení profesních dovedností učitelů výtvarné výchovy v oblasti zpřístupňování světa vizuální kultury, její výtvarné formy. In Šupšáková, B. *Vizuálna kultúra a umenie v škole: Nové myšlenky a prístupy*. Bratislava: Digit. s.r.o., 2004, s. 214 – 241. ISBN 80-968441-1-3.

Tondl, L. *Znalost: její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: FILOSOFIA, 2002. ISBN 80-7007-167-2.

Vančát, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, spol. s.r.o., 2002. ISBN 80-860154-90-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (první verze),
<http://WWW.vuppraha.cz/index.php?op=sectionssid=82>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (druhá verze),
<http://WWW.vuppraha.cz/index.php?op=sectionssid=83>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (třetí verze),
<http://WWW.vuppraha.cz/index.php?op=sectionssid=157>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (čtvrtá verze),
<http://WWW.vuppraha.cz/index.php?op=sectionssid=208>

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (první verze),
<http://WWW.vuppraha.cz/index.php?op=sectionssid=198>

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (pilotní verze),
<http:WWW.vuppraha.cz/index.php?op=sectionssid=200>

Pokyny k organizaci veřejné diskuse ke 3. verzi RVP ZV, VÚP Praha.
<http:WWW.vuppraha.cz/index.php?op=sectionssid=172>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Úpravy RVP),
<http:WWW.vuppraha.cz/index.php?op=sectionssid=201>

Kontakty:

doc. PaedDr. Hana Babyrádová, PhD.
Masarykovy univerzity Brno
Katedra výtvarné výchovy PedF, Poříčí 7, 603 00 Brno
hana.babyradova@seznam.cz

PaedDr. Šimon Brejcha
Základní škola s rozšířenou výukou výtvarné výchovy, Lyčkovo náměstí 6, 18000
Praha 8
simon.brejcha@zs-ln.cz

prof. PaedDr. Jiří David, CSc.
Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem
Katedra výtvarné výchovy PedF, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem
hlavsova@pf.ujep.cz - sekretariát

doc. PaedDr. Václav Drábek, CSc.
Univerzita Karlova v Praze
Katedra hudební výchovy PedF, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
vaclav.drabek@pedf.cuni.cz

Mgr. Kateřina Dytrtová
Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem
Katedra výtvarné výchovy PedF, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem
dytrtova@pf.ujep.cz

PhDr. Marie Fulková, PhD.,
Univerzita Karlova v Praze
Katedra výtvarné výchovy PedF, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
marie.fulkova@pedf.cuni.cz

PaedDr. Helena Hazuková, CSc.
Univerzita Karlova v Praze
Katedra výtvarné výchovy PedF, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
helena.hazukova@pedf.cuni.cz

Mgr. Kateřina Ježková
Základní umělecká škola Praha 6, V Šáreckém údolí 38, 160 00 Praha 6
zuspetriny@volny.cz - sekretariát

Mgr. Leonora. Kitzbergerová
Gymnázium Na Zatlance, Na Zatlance 11/1330, 150 00 Praha 5 Praha
leonora.kitzbergerova@zatlanka.cz

Utte Krüssmann
členka německé BDK, Passau, SRN
ute.fuerst1@freenet.de

Mgr. Milena Kusá
ZŠ s RVJ Bronzová, Bronzová 2027, Praha 13
zs-bronzova@zs-bronzova.cz - sekretariát

Mgr. Jindřich Lukavský
Západočeská univerzita v Plzni
Katedra výtvarné kultury FPE, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň
lukajda@kvk.zcu.cz

doc. PhDr. Silva Macková
Janáčkova akademie múzických umění v Brně
Divadelní fakulta JAMU, Mozartova 1, 662 15 Brno
silvamackova@hotmail.com

prof. Mgr. Miloš Michálek
Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem
Katedra výtvarné výchovy PedF, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem
michalek@pf.ujep.cz

doc. ak. mal. Josef Mištera
Západočeská univerzita v Plzni
Katedra výtvarné kultury FPE, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň
mistera@uud.zcu.cz

Mgr. Magdalena Novotná
Univerzita Karlova v Praze
Katedra výtvarné výchovy PedF, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
madla.novotna@volny.cz

PaedDr. Markéta Pastorová
Výzkumný ústav pedagogický v Praze
Novodvorská 1010/14, 142 01 Praha
pastora@vuppraha.cu

PaedDr. Rudolf Podlipský
Západočeská univerzita v Plzni
Katedra výtvarné kultury FPE, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň
podlipsk@kvk.zcu.cz

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
Západočeská univerzita v Plzni
Katedra výtvarné kultury FPE, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň
ars.gratia@tiscali.cz

Mgr. Andrea Smišková
Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem
Katedra výtvarné výchovy PedF, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem
hlavsova@pf.ujep.cz - sekretariát

Mgr. Aleš Svoboda
Univerzita Karlova v Praze
Fakulta humanitních studií, U Kříže 8, 156 00 Praha 5 - Jinonice
svobodaa@fhs.cuni.cz

PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě
Katedra výtvarné výchovy, Českobratrská 16, Ostrava
Danuse.Sztablova@osu.cz

doc. PhDr. Stanislav Štech, CSc.
Univerzita Karlova v Praze
Katedra pedagogické a školní psychologie PedF, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
Stanislav.Stech@ruk.cuni.cz

Mgr. Marcela Štýbrová
Západočeská galerie Plzeň, Pražská 13, 301 00 Plzeň
stybrova@zpc-galerie.cz

Teresa M. Tipton, BcA, MA,
University of Monach, USA
Univerzita Karlova v Praze
Katedra výtvarné výchovy PedF, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
tmtipton@yahoo.com

Doc. Michaela Terčová
Ostravská univerzita v Ostravě
Katedra výtvarné výchovy, Českobratrská 16, Ostrava
michaela.tercova@osu.cz

PhDr. Jaroslav Vančát
Univerzita Karlova v Praze
Fakulta humanitních studií, U Kříže 8, 156 00 Praha 5 - Jinonice
vancatj@eduart.cz

Mgr. Jan Zálešák
Masarykovy univerzity Brno
Katedra výtvarné výchovy PedF, Poříčí 7, 603 00 Brno
124145@mail.muni.cz

Mgr. Vladimíra Zikmundová
Západočeská univerzita v Plzni
Katedra výtvarné kultury FPE, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň
vlazik@kvk.zcu.cz

Mgr. Vladimíra Zikmundová (editor)

Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova

Vydala Západočeská univerzita v Plzni,
katedra výtvarné kultury FPE, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň
www.kvk.zcu.cz

ve spolupráci s ČS INSEA.

Návrh obálky Lucie Linhartová.

Typografická úprava Vladimír Bareš.

Texty z anglického jazyka přeložil David Fuchs.

Za jazykovou správnost příspěvků odpovídají jednotliví autoři.

Vytiskla Nová tiskárna Pelhřimov,
Krasíkovická 1787, 393 01 Pelhřimov

1. vydání

Plzeň 2006

ISBN 80-7043-504-6