

500  
LISTY  
ČESKÉ SEKCE  
INSEA

## **Listy České sekce INSEA číslo 5., 1998**

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

Toto číslo vyšlo ve spolupráci s Radou pro výtvarnou výchovu při Výzkumném ústavu pedagogickém  
a s Asociací výtvarných pedagogů u příležitosti jejího 13. setkání také pro potřebu jejich členů

### **Redakce:**

**Prof. Jiří David (vedoucí)**

**Marie Fulková** (fulkovam@pedf.cuni.cz)

**Evžen Linaj**

**Jaroslav Vančát** (vancatj@pedf.cuni.cz)

**Toto číslo redigoval Jaroslav Vančát**

Vydáno 27. března 1998

## Úvodem

*Konkrétní, velmi potřebná diskuse, jejíž první výsledky dnes předkládáme, byla podnícena ze dvou zdrojů. Plánovitá iniciativa České sekce INSEA podrobit veřejné diskusi všechny kurikulární materiály (osnovy, předmětové vzdělávací programy, evaluační kritéria) a zavést otevřené kritické prostředí do posuzování jednotlivých metodik výtvarné výchovy, se spojila s iniciativou poradního sboru pro výtvarnou výchovu při Výzkumném ústavu pedagogickém, reagující na kritické podněty vůči vzdělávacímu programu Základní škola a otevírající možnost vytvořit další osnovy z podnětů veřejné diskuse o základních metodických východiscích současné výtvarné výchovy.*

*Věříme, že příspěvky, které přinášíme v tomto čísle a které v mnohém navazují na diskusi, otevřenou v čísle minulém k evaluačním kritériím, budou vstupem k této diskusi. Doufáme také, že diskuse, kterou zde otevíráme, přeroste pouze okruh diskutujících a rozšíří se v co nejvyšší míře k zainteresované veřejnosti.*

## Poznámky ke vzdělávacímu programu ZŠ - Vv

Tomáš Komrška

### Specifické cíle

S obecně stanovenými specifickými cíli Vv lze plně souhlasit. Chybí však zdůraznění relaxační a terapeutické funkce Vv jako nutného protějšku „předmětů zatěžujících žáky fakty“, z tohoto pohledu by bylo dobré též zpřesnit formulaci, která se týká úsilí Vv :

... aby žáci získali představu o historickém vývoji výt. umění.

Toto by nemělo patřit k cílům Vv (zkušenosti ukazují, že mnohem přínosnější je cílený výběr osobností, období, tendencí v úzké souvislosti s tím, co právě děti prožívají, popř. tvoří ve Vv, popř. v souvislosti s tím, co mají možnost bezprostředně vnímat (výstava, divadlo, návštěva historické památky) - především však je nutné dbát o přímé zážitky nezprostředkované informačními médii (99% hudby, výt. umění, divadla děti dnes vnímají z obrazovky televizoru, popř. počítače - cílem Vv by měla být alespoň částečná schopnost dětí (už na prvním stupni) hodnotit přijímané informace, odlišovat negativní od pozitivního...) Utváření kritického postoje, umění třídit, hodnotit a odmítat patří k prioritním cílům esteticko-výchovných předmětů ve většině evropských vzděl. systémech: Snaha o vytvoření tzv. představy o historickém vývoji umění často končí biflováním jmen autorů a děl před přijímacími zkouškami na SŠ a je na ZŠ předčasná. Je tedy třeba směřovat k přímým zážitkům, k hodnocení informací, ne k předávání informací o histor. obdobích.. autorech atd.

Mnohem razantněji je potřeba též formulovat nutnost reakce Vv na současný stav společnosti a zahrnout toto do hlavních cílů. Též zmínit jasněji potřebu vymezovat výt. umění směrem k hudbě a literatuře - hledat vzájemné vztahy, souvislosti - porovnávat specifické způsoby vyjadřování.

### Přístupy k obsahu a organizaci výuky

S tradicionalisticky a velmi zjednodušeně podaným výkladem o charakteru výtvarných činností dětí v jednotlivých ročnících se neztotožňuji. Především u žáků v 7 - 9. roč. jsou negativní postoje a ztráta spontánnosti zapříčiněny často dlouhodobým zanedbáním estetické kultivace, špatnými vztahy v rodině, ale i přirozeným konfliktem představ o světě s konkrétní realitou. „Nesebedůvěra, ztráta fantazie“ nejsou pro dospívající přirozené, ale způsobuje je především nepodnětné a konfliktní prostředí, popř. nekompetentní učitelé. Mluvit v dospívání lze spíše o neochotě veřejně vyjádřit své sny a představy.

Přimlouvám bych se za bližší specifikaci vztahu praktické a teoretické složky Vv (str.225,odst.3) ve smyslu nutnosti jejich vzájemné syntézy ( např. využití výt. díla jako přímé motivace). Vzdělávací program by měl legalizovat práci s tím, co je učiteli a dětem blízké, spíše než požadovat „systematičtější“ výuku dějin výtvarné kultury.

## Obsah učiva

Rozvržení učiva a jeho celkové pojetí považují též za tradicionalistické a nevnímající současné tendence a filosofická východiska Vv. Jednostranně jsou zdůrazněny popisné výt. činnosti (pozorování a zobrazování tvaru, popis děje, vystižení proporcí, perspektiva, atd. (cíl : umět věrně vyjádřit skutečnost, která mne obklopuje, umět kreslit, malovat) Mnohem méně vedení k sebeotevření-sebepoznání, vyjádření individuality, pocitů, obav atd. Výtvarná řeč v tomto pojetí slouží k vyjádření toho jak „skutečně vypadá mé okolí“. Dnes už víme, že kromě toho je přínosné řídit výtvarný proces jako prostředek alternativní komunikace s okolím; prostředek vymezování se vůči okolí, prostředek hledání sebe sama.

V oblasti práce dekorativní a prostorové se ve tříletých cyklech opakuje schema (celky) barva-plocha, linie, materiál- prostor, rytmus-kompozice: s předpokladem postupného zasvěcení do složitějších výt. problémů bez respektování reálných hodinových dotací Vv). Dítě však volí výtvarné prostředky podle způsobu a intenzity prožitku, nelze se postupně zabývat barvou, linií jako věcmi, které je potřeba postupně zvládnout. (Tradiční schema : Toto je teplá barva, toto studená, teď namalujte moře a nad ním slunce, příští hodinu si budeme povídat o barvě řídké a husté). Jiné možné pojetí : Voda i slunce ozdravují - ponoř ruku do potoka, tvář nastav slunci, zklidni se - a náhle ucítíš teplotu barev. Kterou si vybereš ? Chceš ji namalovat?).

Technickou přípravu děti začnou vyhledávat, požadovat samy v okamžiku, kdy jim osvojené technické dovednosti nestačí.

## Závěrem

Učitel Vv má dnes k dispozici řadu skvělých metodických materiálů (Cikánová, Šamšula, Slavík, Fulková, Bláha a další). Je zvyklý vytvářet si svůj konkrétní program podle podmínek školy. „Oficiální alternativa“ k Obecné-občanské škole a Základní škole však zatím není. Bylo by velmi přínosné, aby odborná pracoviště zahájila práci na alternativách dosavadních vzdělávacích programů. Ty dosud platné lze označit za značně konzervativní a tradicionalistické (jsou však asi dobrým návodem pro neaprobované učitele - měly by tak být pojmenovány). Grantově řešena je dnes např. alternativa k přírodovědě v III. roč. - velmi zdařile. Učitel by měl mít svobodu výběru mezi jednotlivými programy, popř. měl by mít legální možnost tvorby a realizace svého programu, možnost přiklonit se k některému ze současných pojetí.

5. 4. 1997

## **Poznámky k osnovám výtvarné výchovy ve vzdělávacím programu Základní škola**

Lenka Kitzbergerová

Osnovy působí na první pohled propracovaně jako soustava činností, které mají působit na formování osobnosti žáka. Je v nich patrné dřívější pojetí školní výuky jako jednosměrného předávání „vědomostí, znalostí a dovedností“. V tomto pojetí se mlčky předpokládá, že existuje objektivně zjiitelný, pevný a jasně definovatelný cíl - osobnost žáka, budoucího občana - a učitel je tím, kdo zná k tomuto cíli cestu. Dnes už běžně přijímané poznání, že vyučovací proces je záležitost vzájemného působení mezi učitelem a žákem, nemá v tomto překonaném modelu místo.

V tomto jednosměrném vyučovacím procesu se vždy jedná o to, „naučit žáky něčemu“, to znamená předat jim současně s novými vědomostmi i návod k jejich bezchybnému používání. Výtvarná výchova se v rámci této představy stává výhradně součástí vnějšího světa.

Jako vnější jev je prezentováno výtvarné umění a právě tak formální a výrazové prostředky výtvarného vyjadřování (viz. např. Co by měl žák umět, str. 227). Ty se tak stávají řečí, které se žáci učí jako před návštěvou exotických krajin. Činnost v hodinách výtvarné výchovy je tedy zaměřena na vnějškové „ovládání výtvarného jazyka“, přičemž se kupodivu opomíjí komunikativní a reflexivní podstata výtvarného vyjadřování.

Výtvarná výchova se v této interpretaci stává zvláštní disciplínou, která si slovně klade za cíl vnitřní formování rodící se osobnosti, ale místo naplnění tohoto cíle podivným obratem směřuje sama k sobě a sama sobě slouží. (viz např. Cíle na začátku textu)

Zatímco konkrétní činnosti jsou popisovány velmi exaktně, formulace v oblasti hodnocení a cílů jsou někdy překvapivě mlhavé (co je např. aktivní estetický vztah k životnímu prostředí?).

Požadavky osnov v oblasti cílů i v množství konkrétních úkolů jsou za současné hodinové dotace nesplnitelné. Porovnáme-li počet navrhovaných činností, námětů, informací, předávaných žádoucích postojů atd. s přibližným počtem 33 dvouhodin ve školním roce, máme k dispozici pouze dvě řešení. Buď učitel, ve snaze vyhovět všem požadavkům, stvoří chaotický, vnitřní souvislosti postrádající slepenec témat a činností, nebo si vytvoří vlastní program bez zvláštního zřetele ke znění osnov. Což je ostatně běžná letitá praxe. Ta však oslabuje výtvarnickou učitelskou veřejnost hned dvěma způsoby. Na jedné straně zvyšuje nedůvěru k programům a teoriím (viz časté tvrzení „stejně jsou to jen papíry, praxe je jiná“), na druhé straně, a to je závažnější, bere učitelům z ruky většinu seriózních argumentů o důležitosti jejich práce.

V naplňování takto předimenzovaných osnov má totiž každý učitel snadno postřehnutelné nedostatky, takže jako hlavní argument na případnou obranu před kritikou zůstává zase jen konstatování, že dětské obrázky jsou hezké a zajímavé. Tím se stává, že ze všech vyhlášených cílů a obsahů výtvarné výchovy zůstává jeden, a to vytváření esteticky přitažlivých dětských prací.

## Předběžný návrh pojetí nových osnov výtvarné výchovy a evaluačních kritérií pro vzdělávací program Základní škola

Evžen Linaj

Námi nabízené osnovy výtvarné výchovy jsou zamýšleny jako alternativa ke stávajícím osnovám výtvarné výchovy vytvořeným v rámci vzdělávacího programu Základní škola.

### Východiska

Ačkoli má vzdělávací program Základní škola ve svém celku dosti logistický, pragmatický a výkonově zaměřený charakter<sup>1</sup>, neodporuje tím podstatě naukových předmětů. Pro výtvarnou výchovu však tvoří jednoznačně nevhodný kontext<sup>2</sup>. Hlavním nedostatkem stávajících osnov výtvarné výchovy je právě plné podřízení se tomuto kontextu včetně přijetí pro ni neadekvátního modelu psychiky. V souladu s tím dominuje v rámci specifických cílů a výstupů důraz na proces „osvojování“<sup>3</sup> poznatků, dovedností a receptivitu v oblasti výtvarné kultury. Samotná charakteristika i výčet cílů a výstupů působí navíc poněkud mechanisticky.

Nevhodnost osnovami výtvarné výchovy přijatého modelu psychiky nejvíce vyznívá tváří v tvář jednomu z cílů, které stanovují - totiž „utváření kreativní stránky osobnosti žáků“. Pro kreativitu nabývají mimořádné důležitosti právě nevědomé procesy, jimž se činnosti a behaviorální modely psyché vyhýbají.

Navíc je zřejmé, že „osvojování“ (sám o sobě již problematický pojem) potřebných výtvarných technik vůbec nestačí k tomu, aby se rozvíjela, jak osnovy tvrdí<sup>4</sup>, přirozená potřeba vlastního výtvarného vyjádření, fantazie, natož originalita a vlastní výraz.

Je škoda, že stávající osnovy, ačkoli vykazují s předchozími osnovami pro ZŠ zřetelnou příbuznost, nepřevzaly z nich jako jeden z cílů integraci dětské psychiky. Na druhé straně je však nutno přiznat, že v těchto osnovách musel tento požadavek (vzhledem k ideologické tabuizaci hlubinně psychologických koncepcí) působit jako pouhá a nepochopená proklamace.

Co lze na stávajících osnovách pozitivně hodnotit, je globalizace obsahu do větších časových celků, jež přesahují jednotlivé ročníky, což umožňuje učitelům větší volnost v plánování. Stejnou pochvalu si dle našeho názoru zaslouží i časová dotace pro výtvarnou výchovu, jež je v osnovách stanovena.

### Nové pojetí osnov

Alternativní osnovy, které nabízíme, jsou zamýšleny jako částečně systémová - avšak kompatibilní změna. Vůči pojetí celého vzdělávacího programu Základní škola nestojí v protikladu, nýbrž jsou k němu

v kompenzatorní a komplementární pozici. Tím jej mohou obohatit o dimenzi, jež vytváří ze školy jakožto specializované vzdělávací instituce prostor pro skutečný život dětí, v němž je místo nikoli jen na učení, ale i prožívání, prostor, v němž mohou vyznít a „zazářit“ ty hodnoty dětské osobnosti, které nejsou bezprostředně vázány na utilitární a existenční hodnoty a výkon<sup>5</sup>. Pro celé pojetí vzdělávacího programu Základní škola to však znamená, že bude ochotno rozšířit svá východiska (stačí tolerovat) o hlubinně psychologický model psyché, přijmout i další význam „scholé“ (jako mezery v zavalenosti obstarávkami).<sup>x6</sup>

Pro výtvarnou výchovu v tomto systému to pak znamená oprostít se z područí modelu naukových předmětů a stát se předmětem **kvalitativního charakteru**, směřujícím ke schopnosti plného prožitku života. Tím by se stala v rámci ostatních předmětů prostorem, který kompenzuje jejich profánní charakter, posiluje zanedbávané složky psyché a integruje psychickou sféru v rámci intenzivního životního prožitku, provázejícího svobodný sebevýraz. Stala by se prostorem, který snižuje nebezpečí pramenící z „nevědomé sféry“<sup>7</sup> naší školy, v němž vychovávaný (ale i učitel) může žít život v jeho úplnosti.

Naše nové pojetí osnov zdůrazňuje proměnu celkové atmosféry vyučování, jež by měla být charakterizována svobodou, radostností, činnostností a svátečností. Dominovat by měl intenzivní zážitek, který je následně kultivován a rozvíjen silou komplexně (hlubinně a dynamicky) chápané výtvarné formy, jež zakládá specifiku předmětu. Další důraz je kladen na prohloubení schopnosti komunikace s nevědomou sférou, synkrezi, úlohu funkcí smyslovosti, intuice a emocionality v integrálním celku s racionalitou.

Z výtvarně - estetického hlediska je cílem postupně se prohlubující disponovanost nacházet autentické a „silné“ vyjádření niterných témat<sup>8</sup> ve zvoleném médiu, doplněná potřebou nalézat smyslový, pocitový, imaginativní a myšlenkový ekvivalent sebe ve smyslových objektech (včetně přírody a umění), myšlenkách a projevech ostatních lidí.

Obecným cílem je výchova osobnosti smyslově senzitivní, soucítící, psychologicky a sociálně komponované a integrované, s rozvinutou imaginací a schopností symbolizace, asertivně chápající své právo na prožitek života a jeho sebevýraz, živě interagující s okolím, osobnost pružnou vůči dynamické charakteristice světa a prožívající jeho organickou celistvost.

Výtvarně výchovný proces by měl být proniknut „vektorem“ směřujícím k postupnému a odstupňovanému vymaňování se vychovávaného z vnější stimulace, globálního úkolování a závislosti na učiteli, k niternému tématu, individualizaci a nezávislému „samoúkolování“. Ideálem by měla být samostatná individuální výtvarná práce vychovávaného s niternými tématy, kdy učitel se stává skutečným partnerem a konzultantem.

V této souvislosti vystupuje do popředí výchovný model vycházející ze současných ego - psychologických poznatků, že vývoj člověka probíhá od symbiózy k autonomii a individuální identitě v procesu cirkulární interakce v rámci intersubjektivního prostoru, kdy „dialog“ mezi jinak nesouměřitelnými bytostmi (dospělým a dítětem) je zajištěn schopností regrese vychovávaného na příslušnou úroveň prožívání. Koncept cirkulární interakce pak ukazuje, jakým způsobem v procesu vzájemné výměny dochází k posunu dětského prožívání na vyšší úroveň.

Odlíšné pojetí předmětu znamená ovšem i odlíšné pojetí samotných „výstupů“. Zde je možno pojímat evaluační kritéria jako řízené pozorování případně výsledky v pozorovacím archu. „Účinnost“ výtvarně pedagogického úsilí takto pojaté výtvarné výchovy se však nejzřetelněji projeví v proměně vztahové sféry prožívání, pro jejíž diagnózu nabízíme vypracování speciální techniky. Takovéto pojetí evaluačních kritérií omezuje výkonové charakteristiky na minimální nutnou úroveň.

## Literatura

- <sup>1</sup> J. Uždil: Předmět diskuse: Osnovy. Výtvarná výchova 4/1997
- <sup>2</sup> E. Linaj: Vzdělávací program Základní škola v perspektivě výtvarné výchovy. Výtvarná výchova 2/1997
- <sup>3</sup> Viz kritiku pojetí „osvojování“. E. Linaj: Výtvarná výchova mezi člověkem a kosmem. in: Sešmík symposia INSEA Nitra 1990
- <sup>4</sup> Viz Vzdělávací program Základní škola str. 224
- <sup>5</sup> P. Dlouhý: Počítej s volným časem. Propisy roč. 3 č. 7/1997
- <sup>6</sup> R. Pačouš: Česká výchova. SPN Praha 1991
- <sup>7</sup> E. Linaj: Evaluační kritéria trochu jinak. Listy INSEA č. 1993 (vyjde)

<sup>8</sup> E. Linaj: Čas dialogu. In: *Prostory času. Katalog k výstavě studentů a učitelů katedry VV a IVK UJEP v galerii Půda Olomouc 1996*

<sup>x</sup> Ostatně tento vztah odpovídá jak soudobým poznatkům o vztahu různých funkcí mozkových hemisfér, tak i poznatkům kulturních antropologů o dvojí lidské potřebě náhledu na svět:

## Poznámky ke vzdělávacímu programu Základní škola

Jan Slavík

### Charakteristika

#### Obecná část

Vzdělávací program Základní škola (dále jen PZŠ; citace tamtéž, není-li uvedeno jinak) navazuje na dosavadní tradici českého vzdělávání, avšak snaží se přizpůsobit školní vzdělávání moderním požadavkům a inovovat je. PZŠ zjevně patří k tzv. transmisivním koncepcím (Meighan 1993), které odpovídají myšlenkám tzv. pedagogického esencialismu. Transmisivní koncepce klade důraz na *předávání (transmisi) poznatků a dovedností*. Škola má předat žákům *podstatné (tj. esenciální) kulturní znalosti, dovednosti a postoje*, nezbytné k tomu, aby mohli existovat jako plně rozvinuté, zralé lidské bytosti. Podle L. Breslerové (1944) je transmisivní koncepce cenná tím, že ve škole *zajišťuje enkulturaci* (tj. vrůstání žáka do určitého typu kultury), *zpřístupňuje žákům klíčové kulturní symboly, zdůrazňuje hodnotu zodpovědnosti, zabezpečuje sociální kontrolu jednotlivce kulturním společenstvím, vyzdvihuje hodnoty mezilidského respektu* atp.

Principem PZŠ je činnostní pojetí výuky zaměřené na samostatnou aktivitu žáků a jejich vlastní zkušenosti. Cíle vzdělávání chápe PZŠ jako soubor **specifických kompetencí**, spjatých bezprostředně s obsahem jednotlivých oblastí a oborů, a **průřezových kompetencí**, propojujících navzájem více vzdělávacích oblastí a oborů (s. 5). Cíle a s nimi spjaté kompetence rozděluje na *poznávací a hodnotové*, z textu dále vyplývá zřetel také k cílům *psychomotorickým, dovednostním*. Toto rozdělení odpovídá tradiční Bloomově klasifikaci vzdělávacích a výchovných cílů.

Výchozím cíle PZŠ je, aby si žáci "**osvojili hlavní zásady a normy lidského jednání**, aby se u nich postupně utvářelo vědomí občanské zodpovědnosti a aby získali nejdůležitější dovednosti a návyky zdravého způsobu života" (tamtéž).

V estetické a expresivní nebo kreativní oblasti PZŠ formuluje cíl „osvojit poznatky a dovednosti spojené s estetickým vnímáním světa jeho ztvárněním a prožíváním, umět vnímat krásu a estetiku prostředí" (s. 7). K tomu je třeba řadit i další požadavky: „pracovat samostatně, uspokojovat svou zvědavost a touhu po poznání, uplatňovat svou tvořivost, originalitu a fantazii v přirozených učebních situacích"; „využívat a uplatňovat poznatky a zkušenosti získané ze života mimo školu..."; získávat představu o nejdůležitějších oblastech hodnot (např. hodnoty poznávací, estetické, mravní...) (s. 8). PZŠ předpokládá zřetel k *individuálním předpokladům a možnostem i zájmům žáků, připouští různé vzdělávací postupy a uplatňování diferencované výuky*.

Z obsahového hlediska je v PZŠ kladen důraz na **komunikativní cíle**, opírající se však téměř výhradně o mateřský jazyk, a na **matematiku** jako nástroj pro logické, kritické a přesné myšlení. Estetickovýchovné předměty jsou vymezeny pouze jako hudební výchova a výtvarná výchova a jsou v PZŠ považovány za *prostředníky pro otevření prostoru pro přirozený muzikální a výtvarný projev žáků, který dále kultivují, spojují s osvojováním příslušných dovedností a technika i elementárních poznatků z teorie a dějin hudby a výtvarného umění* (s. 12).

#### Výtvarná výchova

V obecné části v úvodu je zmínka o tom, že výtvarná výchova umožňuje žákům poznávat okolní svět i svůj vnitřní svět. V dalším programu se zřetel k poznávání vnitřního světa uplatňuje mizivě.

Velký důraz je kladen na poznávání a osvojování *výtvarných technik*, na znalosti z *historie výtvarné kultury*, na *vztah k výtvarnému umění a k výtvarné kultuře* a na schopnost *estetického vnímání a hodnocení*.

Metodicky je pozornost věnována citlivému rozvíjení spontánního výtvarného projevu a ohledům k tzv. *výtvarné krizi staršího školního věku*.

Z činnostního hlediska je největší pozornost věnována (a) *expresivnímu výtvarnému projevu ("dětská spontánnost", "dětské umění")*, (b) *výtvarné tvorbě založené na pozorování a rozvíjení zobrazovací dovednosti*, (c) *práci s linií, s barvou a činností dekorativní povahy*. *Vůdčí cílovou kompetencí je zřejmě fantazie a tvořivost.*

V učebním plánu se rozsah povinné výtvarné výchovy pohybuje mezi dvěma a jednou hodinou týdně, s možností zvýšit hodinovou dotaci na základě rozhodnutí ředitele školy.

### Připomínky

(1) Při návrhu programu výtvarné výchovy pro PZŠ bude nutné vyrovnat s jeho esencialistickým pojetím. To znamená buď je přijmout a respektovat, nebo vytvořit jeho vnitřní protiváhu. Oba přístupy považují za možné a za legitimní. Druhý z nich má oporu v některých textech u poslední doby (Rýdl 1992, Slavík 1993, 1997 ad.), které poukazují na odlišný charakter expresivních disciplín v řádu tradiční školy.

(2) Obtížnější bude překonat poměrně úzké preferenční pojetí obsahu zaměřené na verbální komunikaci a na matematiku v její víceméně tradiční podobě i pozici. Mám za to, že komunikativní zaměření by mohlo být v PZŠ mnohem širší a mohlo by zahrnovat i expresivní předměty. Pak by se celý program postupně přibližoval jakémusi transmisivně sémiotickému přístupu, který by měl za cíl zprostředkovat nastupující generaci kompetence pro používání různých sémiotických systémů, které tvoří kulturu.

(3) Pokud se týká vlastní koncepce výtvarné výchovy, je podle mého mínění málo vyhovující a bude zapotřebí do značné míry proměnit jak její pojetí, tak detaily. V dosavadní podobě jde v podstatě o rozvinutí Vosečkova a Poupova programu ze šedesátých a sedesátých let, který byl ve své době progresivní, ale nyní již nevyhovuje. Nabízí se více možností a bude zřejmě záviset na složení tvůrčího týmu, která ze strategií bude využita.

#### Zmíněná literatura:

Bresler, I.: *Imitative, Complementary and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula*. *Studies in ArtEducation (A Journal of Issues and Research)*, 35, 1994, 2, s. 90 - 104.

Meogham, R.: *A Sociology of Education*. Towbridge, Wiltshire, Cassel Educational Ltd. Holt, Rinehart and Wilston Ltd. 1993 (2. vydání, 1. vydání 1981 a 1986).

## O předpokladech tvorby osnov výtvarné výchovy

Jaroslav Vančát

Je možná příznačné, že daleko nejmenší spokojenost s osnovami nebyla projevována v době, kdy existovaly pouze jedny, ale v době, kdy máme troje oficiální osnovy. Minulé osnovy v minulé době bylo možno tiše nerespektovat nebo si je po svém upravit: nemám zprávy, že by někde dokázaly zabránit výuce výtvarné výchovy podle nejlepších představ samotného učitele.

Z dnešní širší nabídky snad je možno si lépe vybrat, které z osnov naplnit, rozšířit, přepracovat, což preambule žádné z nich nevylučují. Proto bych řekl, že za celým neklidem s osnovami, jenž příznačně nepochází od samotných učitelů, ale od teoretiků výtvarné výchovy, je spíše potřeba **sdělit veřejnosti vlastní, jinak specifický přístup k obsahu výtvarné výchovy**.

K tomu existují dvě cesty, obě na úrovni dnešních liberálních podmínek - napsat další, čtvrté, páté, šesté osnovy a aspirovat na jejich přiřazení k některému vzdělávacímu programu jako alternativy (či nějaký celý vzdělávací program na jejich principech vyvolat) nebo otevřít veřejnou, co nejširší diskusi o přednostech a nedostacích **všech zatím používaných** osnov, v níž budou hledána **odborná kritéria jejich účinnosti**, která pak mohou sloužit pro lepší orientaci veřejnosti, jak učitelů, tak rodičů, kteří se o výchovný a vzdělávací program svých dětí zajímají, které osnovy si pro sebe vybrat, případně jaké nové vytvořit. Proto jsem byl potěšen průběhem setkání komise pro výtvarnou výchovu při VUP s jejím ředitelem, který řekl, že přesně tyto kroky od nás očekává a je připraven reagovat vstřícně na naši konkrétní iniciativu v obou těchto směrech. V duchu liberalismu zdůraznil také, že klíčová není tvorba osnov, jež mohou být vytvářeny konkrétně z konkrétních potřeb také až na samotné škole, ale že



podstatná pro stav výtvarné výchovy jsou spíše evaluační kritéria, vyjadřující **obecný zájem** na vzdělávacím a výchovném obsahu v tom kterém předmětu.

Při samotné tvorbě osnov spatřuji jako nejdůležitější předpoklad stanovení kritérií, která budou reflektovat ve výtvarné výchově **současné, od minulého diskursu velmi proměněné podmínky jak chápání sociability, tak i chápání osobnosti i náplně výchovy a vzdělání.** Do našeho předmětu musíme také promítnout **změny, které nastaly v oblasti výtvarného umění nejen v proměně stylu a obsahu děl, ale v celém uměleckém procesu, zakládajícím změněné funkce umělce, díla i diváka, a s tím související změněné pojetí tvořivosti, hodnoty díla, jeho historického zařazení apod.** To nutně povede jak k zásadním proměnám metodiky výtvarné výchovy, tak ke stejným proměnám obsahu, který může být ve výtvarné výchově vyjádřen.

Vyslovit všechny předpoklady těchto změn je mimo rozsah tohoto omezeného příspěvku. Avšak alespoň krátce lze předeslat, čím nastávající výtvarná výchova pravděpodobně nebude: předmětem vymezujícím se především fenoménem výtvarných technik, výtvarných postupů a výtvarných děl, tak jak především nabízejí jedny z trojice osnov - osnovy pro Základní školu.

Vůbec, i návody a receptáře jako součást či doplněk osnov jsou nešťastná cesta, nejsou-li pouze příkladem, jak uplatnit novou, na novém diskursu založenou metodiku. Zdánlivě liberální nabídka stále většího počtu kuchařských variant vede pouze k tomu, že každá z nich se stává stále méně významná a méně hodnotná a řadový uživatel nakonec vždy dospěje k tomu, že bude řídit svou vlastní, nutně omezenou, intuicí - zůstane při několika nejosvědčenějších receptech, či nanejvýš sáhne po nějakém „zvláštní“ radě, bude-li potřebovat zpracovat neznámou „látku“ nebo bude-li chtít dosáhnout nových efektů.

Výtvarná výchova se totiž nedá popsat ani veškerými výtvarnými metodami, které jsou možné či „přípustné“, protože jejím nejpodstatnějším obsahem je získávání nikoli co nejlepších a nejkrásnějších „výstupů“, ale **proces společného hledání učitele a žáka, v němž jeden druhému pomáhají dospět k novému, neočekávanému poznání.** Tato intuitivně obecně tušená pravda, zakládající největší dobrodružství výtvarné výchovy i její specifická oproti ostatním předmětům, je nejvíce potlačována právě touhou získat pro takověto neočekávané výsledky nějaký účinný, pokud možno již osvědčený, jednoznačný návod.

Metodika i osnovy výtvarné výchovy musí být tedy především vedeny **zjištěnou pozorností vůči učitelovu partneru v dialogu, samotnému dítěti.** To samozřejmě nemá nic společného s jednostranným podřízením se „tyranii dítěte“, ale učitel by měl především hluboce porozumět ontogenetickému průběhu narůstání jeho smyslových, poznávacích i komunikačních schopností, v závislosti na tom, jak byly postupně navrstveny fylogenezí a s přihlédnutím k potřebám, s nimiž se bude vžítat do dnešní kulturní situace. Metodika výtvarné výchovy by tak především měla odhalovat souvztažnosti, v nichž ty které části **struktury osobnosti dítěte potencují svůj rozvoj** v souvislosti s tím kterým výtvarným působením k jakému cíli.

V současné pluralistické citlivosti si nemůžeme stěžovat, že by nebyla obrácena pozornost k těmto prvnímu pohledu skrytým předpokladům výtvarné výchovy, k oné „duši dítěte“. V samotné metodice však užívání přímo tohoto pojmu odráží ochotu přijímat tyto předpoklady spíše intuitivně a chránit si tak představu jejich jisté sevřenosti, než složitě pátrat po výsledcích jejich často ještě nedokonalého vědeckého rozpracování, které v dnešním diskursu nutně musí přinést terminologickou neuzavřenost a neukončenost pátrání po vzájemnosti složitých vztahů většinou dosud nevědomě užívaných struktur lidského vnímání a myšlení. Semknutost **chápání tohoto jinak složitého komplexu psychologických a sociálních, gnosologických a komunikačních vztahů** pak také často důsledkem opozice k zdánlivě polaritní dnešní také netriviální technické civilizaci, která v tomto pojetí pak vykazuje vlastnosti opačné - proti duchovnosti utilitaritu prospěchu, proti citu a kráse rozum a pragmatičnost, proti harmonii s přírodou vytržení z ní, vedoucí do záhuby. V tomto pojetí se ovšem najde víc místa k excizi než ke strukturální provázanosti, k autoritativní klasifikaci, co ještě patří k danému pólu a co je již jeho protikladem, než k dialogu.

Současná metodika výtvarné výchovy však nesmí být obrácena zády především k otázkám, které současná situace society, jednotlivce i jejich sepětí se „zbytkem vesmíru“ (jež dnes označujeme téměř již

zprofanovaným názvem jako ekologii), vyžaduje řešit. Chce-li být vůbec někým tázána, musí nabízet **svým specifickým způsobem** právě tyto odpovědi, včetně vyvození metodických důsledků z uplatnění nejnovějších informačních technologií v současném životě. Jestliže celá společnost je touto technologií prostoupena a jestliže tato technologie vykazuje tak mohutné účinky ve vizuální oblasti, bude výtvarná výchova, která se nebude uplatněním této technologie zabývat, jen okrajovým sociálním jevem. Metodickými důsledky z této situace se ovšem nemyslí opět stejné návody, jak tuto technologii užívat ve výtvarné výchově, ale jak se jejich prostřednictvím odhaluje **nová situace v poznávání, komunikaci, v uměleckém a estetickém citění**. Jak se právě **tato nová situace spojuje v prostředcích výtvarné výchovy se vstupními, co nehlouběji poznávanými předpoklady rozvoje dítěte**. Zde ovšem zatím máme hluboký deficit, jak v otázkách, které chceme položit výzkumu a teorii výtvarné výchovy, tak také v naší znalosti této mediální technologie, ve faktické materiální vybavenosti, v ochotě a schopnosti začít s ní vůbec pracovat. To samozřejmě neznamená vymýcení ostatních výtvarných metod a technik, ty jen v této strukturální proměně získají nové postavení a jinak definovanou hodnotu.

Metodiky a variace osnov, které by dokázaly přistoupit s porozuměním k této neodkladné potřebě veřejnosti, budou nutně otevřené, budou odhalovat spíše procesy přístupu coby příklady, jež však budou skýtat dostatek možností k svému rozvíjení a dokonce i ke svému překonání.

V oblasti evaluačních kritérií, která jsou patrně pro naši pozornost podstatnější, neboť oproti variabilitě metodik a osnov by měla vyjádřit **míru společných cílů**, by měla být stejně tak patrna co největší otevřenost, zakotvující pouze **základní poznávací a komunikační principy s propojením na dynamizaci osobnostních předpokladů vyučovaného**, jinak by však měla být zbavena všech apriorních předpisů, umožňujících jak předepisování estetických (výtvarných) norem, tak i konkrétních definitivních výsledků.

## Krátké přemýšlení nad připravovaným dokumentem pro výtvarnou výchovu v rámci Vzdělávacího programu pro Základní školy...

Marie Fulková

...což je nový název pro „Soubor učebních dokumentů, podle kterých se vyučuje ve školách (učební plán, učební osnovy nebo jiné formy zpracování učiva) a požadovaných podle paragrafu 39, odst. 1 zákona č. 82 / 1984, o soustavě základních škol.“

Těžký a tajemný je jazyk ministerských Pokynů, jehož houštinami jest se prokousat každému, kdo by si chtěl začít něco s formulací jiných či nových obsahů programu vzdělání toho či onoho předmětu. Mezi sebou říkáme Osnovy a myslíme tím osnovy výtvarné výchovy, které chceme definovat jinak, lépe, nově ... a máme k tomu vážné důvody (odkazuji na kritické články na stránkách Výtvarné výchovy, na výsledky provedené inspekce, tamtéž, na diskusi kolem tzv. evaluace ve výtvarné výchově v Listech INSEA 4). Diskutuje se o jejich obsahu, jejich duchu či ladění, jejich podobě.

Kde začít? Doporučila jsem si, abych si vzpomněla na ty momenty ze své učitelské praxe, kdy jsem se s osnovami setkala v nějak závažné situaci, kdy prostě přestaly být nezajímavým sešitkem uloženým kdesi v ředitelně bez valného praktického použití.

**Vzpomínka 1.** Polovina 80.let. Osnovy, které jsem nikdy nepřečetla, poté, co jsem usoudila, že jim prostě nerozumím. Přišla paní (soudružka) inspektorka, mimochodem velice slušná paní, pobyla na mé hodině výtvarné výchovy, která se týkala jakési nefigurativní tvorby dětí s těžko popsatelnou motivací za přítomnosti cizí osoby (kolegy biologa, jež preludoval na klavír útržky rokenrolových skladeb svého oblíbeného idolu) a po této problematické jednotce Vv jsem byla pozvána do ředitelny, abych přinesla přípravu a podala náležitě vysvětlení. Oháněla jsem se reakcemi na současnou výtvarnou tvorbu, což nepřineslo žádný záblesk pochopení a byvši požádána, abych prstem ukázala na příslušné stránce osnov odstavce, či instrukci, podle které postupuji, zoufale jsem zalistovala Osnovami, rychle našla alespoň příslušný ročník (toho jsem v té chvíli byla jedine schopna), snad oddíl výtvarného vyjadřování z představy a řekla neochvějně: „Tady.“ Odstavec byl inspektorským okem prozkoumán, a verdikt zněl, že tedy dobře. Osnovy slouží v takových momentech jako nástroj dorozumívání s vyšší instancí, přesněji řečeno s mocí.

**Vzpomínka 2.** Rok 1996. Těsně před odevzdáním hotového rukopisu učebnice výtvarné výchovy pro 8. a

9. ročník Základní školy nakladatelství Fortuna žádá, abych jako zodpovědná osoba rychle ale rychle prostudovala nakladatelstvím zaslané Osnovy, které jim právě přišly z Ministerstva a napsala za kolektiv autorů, že obsah učebnice odpovídá obsahu Osnov, jinak že nastanou potíže s vydáním, atd. Ostatně podobnou akcí prošli v té době (jaro 1996) všichni nešťastní autoři učebnic, ať už se jednalo o jakýkoliv předmět. Za týden jsem písemně zaručila, že obsah učebnice odpovídá a v mnohé přesahuje obsah Osnov, jak jinak. Nebo si myslíte, že jsem měla napsat, že neodpovídá, protože ani obsah, ani forma se nám už dávno nelíbí a že tedy, když to chtějí nadřízené orgány vědět, odmítáme učebnici vycpat? Osnovy slouží v takovýchto momentech jako nástroj dorozumívání s vyšší instancí, přesněji řečeno s mocí.

Je mi líto, ale na jiné setkání s osnovami v akci se opravdu nepamatuji. Možná se mýlím, ale nedomnívám se, že osnovy (obecně) opravdu slouží učitelům v terénu jako maják a kompas v temnotách, na to jsou při nejlepší snaze příliš obecné a nic neříkající. Myslím na tomto místě na řady kolegyň (a méně početné řady kolegů) ve školách, kteří se s osnovami budou setkávat v různých spíše konfrontačních a komunikačních situacích. Bylo by naivní domnívat se, že se změnou režimu nastal demokratický ráj bez mocenských struktur, i když, pro nás nově, dochází k pozitivním změnám ve způsobu osobní komunikace se zástupci různých institucí (koneckonců i my jako učitelé jsme v téže pozici například vůči rodičům).

Škola je státní instituce a jako taková slouží specifickým cílům daným politickým a sociokulturním klimatem. Osnovy a na ně vázané standardy a evaluační kritéria jsou účinným nástrojem institucionální kontroly efektivity škol a tudíž i efektivity vynaložených finančních prostředků na vzdělání. Podle Michela Foucaulta se pod dohled normy dostává vzdělání (stejně tak jako zdraví, hygiena, výroba, kriminalita, architektura, urbanismus a celý život člověka) už na přelomu 18. a 19. století, v jehož průběhu se jejich působení zdokonaluje. Dělení na standardní a nestandardní, přípustné a nepřípustné, zviditelňování jednotlivce na základě normativního porovnávání jsou mechanismy mocenské kontroly dodnes přítomné ve všech sférách společenského života. Noam Chomsky hovoří o velmi rafinovaných formách distribuce moci v demokratických systémech a o skrytých mechanismech zakrývajících skutečnou kumulaci moci v určitých místech (informační a mediální koncerny, výrobci a distributoři energie, vlastníci energetických zdrojů atd.).

Co jsou osnovy pro výtvarnou výchovu a k čemu slouží? Dovolte mi citovat z rámcových pravidel pro schvalování vzdělávacích programů (Pokyn ministra školství, dokument z roku 1996): „Vzdělávací program obsahuje didakticky rozpracované vzdělávací cíle a kmenové učivo standardu základního vzdělávání, ... má předepsanou strukturu, kontrolovatelnou formu, ...“

Foucault však také naznačuje, že jediným způsobem, jak nebýt manipulován, je podílet se na účincích moci. Jestliže tedy do diskuse o nových osnovách výtvarné výchovy vstoupí co nejvíce hlasů. (a to nejen teoretiků, ale především fakultních učitelů a všech vyučujících z praxe), budou připuštěny alternativy a bude v osnovách vytvořen prostor pro tvořivou učitelskou práci ve výtvarné výchově, pak v konfrontačních situacích budou osnovy obranou učitelek a učitelů v praxi a komunikačním nástrojem či prostředníkem v hierarchii nadřízených a podřízených, nebo dokonce mohou být nástrojem k vytvoření partnerského dialogu. Jazyk tohoto dokumentu by tedy měl být srozumitelný a měly by být vyjasněny pozice, z nichž jednotlivé formulace vycházejí. (Těžký problém vztahu teorie a praxe - nesrozumitelnost!)

Změnám obsahu se věnovala řada kolegů a kolegyň. Znovu bych chtěla přesto zdůraznit, že osnovy se netýkají jen dítěte (a jeho prostředí a podmínek ve škole), ale také učitele a jeho složité, těžko definovatelné role v proměnlivých situacích. Co o tom víme? Praktickým postupem by mělo být prostudování diplomových prací zabývajících se výzkumem reflektivního pojetí našeho předmětu, (zde mohu mluvit jen za pražskou katedru výtvarné výchovy, kde mám dobrý přehled, ale je jich jistě i jinde řada), k dispozici jsou studie o současných tendencích a proudech ve výtvarné výchově, o způsobu uvažování současných učitelských osobností na školách - mám na mysli práce Věry Roeselové (již s jejím souhlasem), za sebe a autorský kolektiv mohu poskytnout zkušenosti z tvorby učebnic pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnasia. Jistě bych zde mohla pokračovat výčtem vynikajících prací dalších výrazných osobností oboru, které již byly zmíněny ve statích kolegů Linaje a prof. Davida.

Důležité bude ujasnit si výše zmiňovaná teoretická východiska a kontexty, v nichž se předmět nachází a z nichž čerpá. Zdá se mi, že u jednotlivých autorů se prameny hodně liší. Filosofická východiska fenomenologická, ano, ale jsou velké rozdíly mezi jednotlivými školami. Východiska strukturalistická nebo poststrukturalistická? Sémiotické tendence, ale z jakých pozic - kontext současné sémiotické pedagogiky, která sama nemá jasno a teprve se začíná definovat? Hlubinně ekologická a antropologická směřování,

etnografické kontexty? Výrazné a málo zhodnocené vlivy francouzské konstruktivistické pedagogiky (u nás v oblasti práce s uměleckým dílem)? Ještě připomínám mně přitažlivý filosofický koncept „jinosti a odlišnosti“, tendence současného umění přát hlasům marginalizovaných sociálních skupin (etnika, a různým způsobem „jiným“ bytostem - handicapovaní, feministické umění, homosexuální umění atd.), tolerance různorodosti formy a médií. Chtěla bych rovněž zdůraznit málo reflektovaný multikulturní přístup a feministicky orientované uvažování o transgresi - v obecném smyslu překračování předsudků a hranic běžných a zažitých způsobů myšlení.

Zdá se mi tedy, že východiskem by mohla být nabídka několika alternativních dokumentů a jasně definovanými východisky a nabídkou didaktických postupů.

Při sestavování minulého čísla Listů INSEA došlo k tomu, že příspěvek Evžena Linaje, který byl zvláště přepisován do elektronické podoby, nebyl k ostatním příspěvkům nakonec omylem připojen. Omlouváme se jeho autorovi i našim čtenářům. Zároveň prosíme o omluvu i Danuši Sztablovou, jejíž grafickou přílohu k příspěvku otištěném v minulém čísle, jsme nedokázali z technických důvodů ani tentokrát zreprodukovat.

## K evaluačním kritériím

Evžen Linaj

Z výzkumu pařížského centra OECD vyplývá, že český žák a žačka patří vedle dětí z některých jihoasijských zemí k nadprůměrným znalcům matematiky a přírodních věd, zároveň však nenávidí školu jako žádné jiné dítě na světě.

Co se to děje v naší škole, že vedle zamýšlené špičkové racionality produkuje i nezamýšlenou špičkovou nenávisť? Právě onen nezamýšlený „efekt“ naší výchovy upozorňuje na cosi, co je jaksí v její „nevědomé sféře“. Zde bychom se mohli zeptat C. G. Junga, který by nám zřejmě odpověděl, že naše školství sice ovládá svoji vědomou superiorní funkci, zatím co je „ovládáno“ funkcemi nevědomými a zanedbávanými. Řekl by, že ony zanedbávané funkce se zde svými údery infantilní nenávisť hlásí o slovo. Řekl by rovněž, že žádné pravdy nemůže být dosaženo bez zřetele k celostnosti psyché.

Zdá se, že přijetí konceptu celosti, a tedy i nevědomé sféry psychiky, je stále v naší výchově nepřekonatelným problémem. Nejblíže k němu byla naše výtvarná výchova v době vydání knihy H. Reada *Výchova uměním*, kde autor věnuje nezanedbatelnou část textu právě hlubinně psychologickému pojetí. Měla šanci konečně pochopit svoji úlohu a ujmout se oněch zanedbávaných a potlačovaných sil dětské duše, a obhajovat je vůči okrojovaným orwellovským modelům psyché, které zplošťují člověka do dimenze vědomí, racionality, vůle výkonu a konformity. Tehdy měla i celá škola šanci stát se nikoli jen dílnou, v níž je dětský „materiál“ opracováván ve smyslu „osvojování“ čehosi technikou nátlaku a manipulace, nýbrž místem vhodným pro život.

Jak známo, další vývoj české společnosti tuto šanci zmařil. A jak ukazuje výzkum OECD, tato šance nebyla dodnes obnovena. Na místo školy, která by dítěti umožnila být více sebou, se objevuje škola, která je zase nutí být sebou méně, částečně a neúplně. Například snaha utvořit evaluační kritéria pro výtvarnou výchovu v sobě skrývá nebezpečí, že vše, co se ve výtvarně výchovném procesu odehrává, bude redukováno na úředně kontrolovatelná data, která však nevytvoří prostor ani pro specifické možnosti předmětu, ale ani pro celost a intergritu dětské bytosti. Zdá se, že toto nebezpečí neodstraní ani uvedený návrh evaluačních kritérií představujících výtvarnou výchovu jako předmět soustředěný na výchovné využití možnosti vizuálního znaku. (Ani sémiologie, ač jinak úctyhodná věda, není schopna poskytnout výtvarné výchově jiný, než logický a racionální rámec. Samotný vizuální znak pak jistě není entitou, která postihuje komplexnost procesů, jež se ve výtvarné výchově odehrávají. Tou je v první řadě *p r o ž í v á n í* v rámci tvořivé reakce dítěte na svět, které si lze představit jako kontinuální proud citů, myšlenek a obrazů obsahujících minulé i přítomné, vědomé i nevědomé, mentální i tělesné, hledající cestu ke svému sebevyjádření prostřednictvím široce chápané výtvarné formy). Jak je zřejmé, v tomto pojetí je výtvarný znak čímsi sekundárním, ač nikoli nedůležitým.

Pokud však přijmeme výtvarnou výchovu jako předmět pracující přednostně s jemnou látkou dětského prožívání, vzniká obtíž, pomyslíme-li v této souvislosti na jakákoli evaluační kritéria. I samotná psychologie se prožívání často vyhýbala: Behaviorismus je považoval za neměřitelnou černou schránku, marxistická psychologie za přívěsek (odraz) materiální činnosti. Pouze hlubinně psychologické a introspektivní přístupy věnují prožívání adekvátní pozornost. Nevytvořily však nic, co by se dalo použít jako kritéria tohoto jevu.

Přesto východisko existuje, závisí-li existence předmětu ve škole na požadavku, že předmět musí osvědčit svoji „efektivitu“ splněním jistých podmínek. Toto východisko však znamená zaměřit pozornost na sám proces výchovy a jisté učitelovy schopnosti. Bylo naznačeno již H. Readem, který s odvoláním

na Buberovo pojetí výchovy staví učitele jako základní „kritérium“ výtvarně výchovného procesu. Podle Bubera je výchova výběrem činného světa skrze učitelovu osobu pro druhou osobu (dítě). V současné terminologii bychom mohli říci, že se učitel stává jakýmsi mediátorem mezi dítětem a světem (a výchova procesem mediace). K tomu by měl být vybaven „objímavostí“, což je zvláštní pojetí vzájemnosti založené na schopnosti registrace aktuální situace vychovávaného, jeho citů a odezev. Objímavost pak (podle Reada) umožní, aby byla vytvořena zvláštní atmosféra příjemnosti: „Ovzduší vytváří učitel a vytvořit ovzduší naplněné spontánností, šťastnou dětskou čínorodostí, je hlavním a možná jediným tajemstvím úspěšného vyučování“<sup>1</sup>.

Vedle objímavosti by měl být učitel vybaven zásadou, podle níž činí onen výběr světa, zásadou, která umožňuje postžení řádu v mnohotvárnosti jevů. Poslední podmínkou je vědomí cíle (představy, koho chci vychovat).

Domnívám se, že kreativní charakter předmětu výtvarná výchova opravňuje k takovému pojetí „evaluačních kritérií“ garantovaných osobností učitele a pozorovatelných v rámci výtvarně výchovného procesu. Samotná „zásada“ výběru by pak mohla mít třeba podobu učitelem vypracovaného systému (tento systém však předpokládá vhléd učitele do duše dítěte, ale i do nejživotnějších proudů uměleckého dění) stimulací a „lákadel“, která provázejí a graduji dětské prožívání od nediferencovaných stadií ke stadiím, jež se stále více blíží a podobají procesům, které probíhají v rámci estetického zážitku a umělecké tvorby.

Závěrem si dovoluji polemizovat s možným názorem, že používám text starý a neaktuální: Jsem hluboce přesvědčen, že hlavním úkolem naší současné výtvarné výchovy není „dohnat a předejít“ světovou výtvarnou pedagogiku, nýbrž, a především, zhojit rány způsobené přerušným vývojem. Znovu je nutno vrátit se k myšlenkám, které, ač plodné, neměly možnost se na naší půdě rozvinout a být plně pochopeny. Pokud tak neučiníme, budou se nám stále znovu a znovu připomínat, například v podobě výsledků zmiňovaného výzkumu.

<sup>1</sup> H. Read: *Výchova uměním* SPN Praha 1967 str. 338

## Obsah

ÚVODEM.....	2
POZNÁMKY KE VZDĚLÁVACÍMU PROGRAMU ZŠ - VV.....	2
Tomáš Komrška	
POZNÁMKY K OSNOVÁM VÝTVARNÉ VÝCHOVY VE VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	3
Lenka Kitzbergerová	
PŘEDBĚŽNÝ NÁVRH POJETÍ NOVÝCH OSNOV VÝTVARNÉ VÝCHOVY A EVALUAČNÍCH KRITÉRIÍ PRO VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	4
Evžen Linaj	
POZNÁMKY KE VZDĚLÁVACÍMU PROGRAMU ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	6
Jan Slavík	
O PŘEDPOKLADĚCH TVORBY OSNOV VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	7
Jaroslav Vančát	
KRÁTKÉ PŘEMÝŠLENÍ NAD PŘIPRAVOVANÝM DOKUMENTEM PRO VÝTVARNOU VÝCHOVU V RÁMCI VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	9
Marie Fulková	
K EVALUAČNÍM KRITÉRIÍM.....	11
Evžen Linaj	