Pedagogika umění | umění pedagogiky

aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci

Věra Uhl Skřivanová (ed.)
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem 2013

PEDAGOGIKA UMĚNÍ/UMĚNÍ PEDAGOGIKY ANEB INOVATIVNÍ, INTERKULTURNÍ A INTERDISCIPLINÁRNÍ PŘÍSTUPY K EDUKACI

PEDAGOGY OF ART/ART OF PEDAGOGY THOUGH INNOVATIVE, INTERCULTURAL AND INTERDISCIPLINARY APPROACHES TO EDUCATION

KUNSTPÄDAGOGIK/KUNST DER PÄDAGOGIK INNOVATIVE, INTERKULTURELLE UND INTERDISZIPLINÄRE ANSÄTZE DER KUNSTPÄDAGOGIK

UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

PEDAGOGIKA UMĚNÍ / UMĚNÍ PEDAGOGIKY

ANEB INOVATIVNÍ, INTERKULTURNÍ A INTERDISCIPLINÁRNÍ PŘÍSTUPY K EDUKACI

Sborník vychází u příležitosti konání mezinárodní konference
15.—17. 10. 2012 pořádané KVK PF UJEP v Ústí nad Labem

VĚRA UHL SKŘIVANOVÁ (EDITORKA)

Ústí nad Labem 2013

Konference byla podpořena z projektu Corona Culturae - Inovace uměnovědných oborů různých součástí UJEP - CZ.1.07/2.2.00/28.0285, operačním programem Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

Poděkování patří celému týmu KVK PF UJEP v Ústí nad Labem, který zajišťoval realizaci konference, stejně jako Mgr. Antonii Kalousové za výpomoc se závěrečnou korekturou.

Recenzenti:

Prof. PaedDr. Jaroslav Brožek, CSc.
Prof. Mgr. Miloš Michálek
PhDr. Jan Mašek, Ph.D.

Překlady z němčiny: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Překlady z angličtiny: Michala Rusňáková

Grafická úprava a sazba: Bc. Petr Kalous

Logo konference: Mgr. Miloš Makovský

Za obsahovou stránku, obrazový materiál a jazykovou úroveň jednotlivých příspěvků ručí autoři.

Copyright © Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013

ISBN 978-80-7414-582-7

SEZNAM PŘÍSPĚVKŮ

VÝZKUM UMĚNÍM A UMĚNÍ VÝZKUMU
VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík

9

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU
V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH
KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012/I
(VYBRANÉ METODOLOGIE A METODY)

Marie Fulková

17

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU
V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH
KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012 (II)
– VÝZKUMNÉ PROTOKOLY

Lucie Jakubcová Hajdušková

24

ROZVÍJANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČI-
TEĽOV VÝTVARNÉHO UMENIA
V RÁMCI ICH VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY
– OBJEKTÍVNE A SUBJEKTÍVNE INDIKÁTORY

Adriana Récka

31

VÝSKUM V OBLASTI DIDAKTIKY
VÝTVARNEJ VÝCHOVY A JEHO PERSPEKTÍVY
V PROSTREDÍ KATEDRY VÝTVARNEJ TVORBY
A VÝCHOVY PF UKF V NITRE

Janka Satková

37

KONCEPT KOMPETENCÍ A PEDAGOGIKA UMĚNÍ
– VÝVOJ A ODBORNÝ DISKURZ V NĚMECKU

Ernst Wagner

45

ORIENTACE VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ
PEDAGOGIKY UMĚNÍ
VE SMYSLU DOSAHOVÁNÍ KOMPETENCÍ

Věra Uhl Skřivanová

53

KVALITATIVNÍ VÝZKUM
– INTERKULTURNÍ STUDIE
DĚTSKÝCH KRESEB

Ava Serjouie Scholz

61

VÝZKUM V OBLASTI UPLATŇOVÁNÍ
PROSTOROVÝCH VZTAHŮ
VE VÝTVARNÉM PROJEVU
ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Radka Růžičková

79

PREFERENCE KOMUNIKAČNÍCH OBSAHŮ
A JEJICH ODRAZ V JEDNÁNÍ ÚČASTNÍKŮ
PERFORMATIVNÍCH AKTIVIT

Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová

84

PROFESNÍ KOMPETENCE
UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ
VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Anna Krčmová

92

LZE HOVOŘIT O URČITÉ
UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ?
NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII
A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

100

SEZNAM PŘÍSPĚVKŮ

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ…
TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY
NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

111

FINSKÉ ŠKOLY UMĚNÍ PRO DĚTI
VE VZTAHU K PEDAGOGICE REGGIO EMILIA
CO JE TO ŠKOLA UMĚNÍ PRO DĚTI?

Elisse Heinimaa

122

VYUŽITÍ VÝTVARNÉHO PROJEVU
U DĚTÍ S ETOPEDICKÝMI PROBLÉMY

Jaroslava Nováková

132

HLEDÁNÍ VLASTNÍ IDENTITY
POMOCÍ PROJEKTŮ A PROBLÉMOVÉHO
VYUČOVÁNÍ VE VV NA 2. STUPNI ZŠ,
PROJEKT „PORTRÉT“

Jana Jiroušková

137

VÝTVARNÁ VÝCHOVA,
JEJÍ DŮLEŽITOST A PROSPĚŠNOST
V RÁMCI SOUČASNÉHO
VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jana Musilová, Monika Beková

145

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A VYUČOVACÍ PRAXE

Stefan Mayer

151

O CESTĚ K MOŘI.
GALERIJNÍ ANIMACE

Irena Hrušková

160

SKUPINOVÉ MALOVÁNÍ
„VOLNÝM ZPŮSOBEM“

Zdeněk Staněk

165

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ZMĚNU VZTAHU ŽÁKŮ
K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Kateřina Štěpánková

173

FENOMÉN FLOW

Markéta Kvasničková

179

PREZENTACE TVŮRČÍCH VÝKONŮ ŽÁKŮ
V KONTEXTU ZKUŠENOSTI PEDAGOGA
S VLASTNÍM VÝSTAVNÍM PROJEKTEM

Jana Jungmannová

184

LAND-ART CESTA KE KONTEXTŮM:
PODZEMNÍ TOVÁRNA RICHARD
JAKO MÍSTO PAMĚTI

Ivana Červinková

188

SEZNAM PŘÍSPĚVKŮ

VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA. TVAR, PROSTOR A ČAS I/1 A I/2

Jaroslav Bláha

196

KRESBA, VÝZNAM A KONTEXT

Kateřina Dytrtová

200

VÝVOJ STRUKTURACE (VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ) OBRAZOVÝCH OBJEKTŮ VE VIZUÁLNĚ OBRAZNÉM VYJÁDŘENÍ NA POZADÍ DĚJIN UMĚNÍ

Jaroslav Vančát

207

IMPROVIZÁCIA SO ZVUKOM – NOVÝ OBSAH TRADIČNÉHO SPÔSOBU MUZICÍROVANIA

Renáta Beličová

214

„REMESLO“ MYSLENIA – AKO PREDMET UMELECKEJ PEDAGOGIKY

Eva Kapsová

221

JAN KOBLASA VYPRÁVÍ PŘÍBĚHY …

Leonora Kitzbergerová

227

SVĚTY VÝTVARNÉ VÝCHOVY A MATEMATIKY

Rudolf Podlipský

234

MALUJEME PŘI ČEŠTINĚ A PÍŠEME PŘI VÝTVARCE

Simona Pišlová

239

DIDAKTICKÝ KONCEPT UMĚLECKÉ POČÍTAČOVÉ – GRAFICKÉ TVORBY

Lyubov N. Solodovichenko

242

POHLED VÁCLAVA CIGLERA NA VÝTVARNÉ UMĚNÍ PŘES VNÍMÁNÍ POHYBEM, PROSTOREM A ČASEM

Jana Šindelová

247

WORK IN PROGRESS – ROARATORIO

Tereza Bláhová

255

UMĚNÍ A DIDAKTICKÉ INTERDISCIPLINÁRNÍ KONTEXTY V PEDAGOGICKÝCH PROJEKTECH

Ilona Stieranková

261

JEN NĚKOLIK SLOV ÚVODEM

Sborník z konference Pedagogika umění – umění pedagogiky, která se konala 15. – 17. 10. 2012 na PF UJEP v Ústí nad Labem, přispívá významně obsahem publikovaných příspěvků k rozšíření tematiky soudobého oborového diskurzu v ČR. Přináší množství nových informací z oblasti srovnávací pedagogiky umění – soudobých oborových koncepcí a proudů v Evropě. Umožňuje nám náhled na stěžejní témata aktuálního německého oborového dialogu, přináší informace z oblasti tvorby kurikula v Bavorsku, informace o právě realizovaných kvalitativních výzkumech v Německu, Finsku a na Slovensku, stejně tak jako informace ze zahraniční vyučovací praxe. Mezi účastnice konference patřily také kolegyně z Íránu či Kazachstánu.

Taktéž tematika českých příspěvků je velmi široká. Členění obsahu sborníku vychází ze tří sekcí realizované konference: „Výzkum v pedagogických vědách, Pedagogika umění, interkulturalita a identita, Umění jako prostředek komunikace v interdisciplinárních kontextech“. Příspěvky přináší informaci o soudobém stavu oborového empirického výzkumu u nás, navrhovaných inovacích vyučovacích metod či přístupech umělecké komparatistiky.

Věra Uhl Skřivanová

The Book aims to monitor, investigate and develop individual methods approaches in teaching and specially of the artistic-educational disciplines. It's going to try to open and innovative way to look at the issue of research in art-educational at the edge of intercultural and interdisciplinary approaches and art creation and art as a specific or alternative way of communicating.

Das Ziel dieses Buches ist die Eröffnung eines Dialoges zu folgenden Themen: gegenwärtige kunstpädagogische Konzeptionen, Positionen in Tschechien und in Europa - innovative Ansätze und Unterrichtsmethoden, Interdisziplinarität und Interkulturalität im Kunstunterricht, Kunst als spezifische oder alternative Form der Kommunikation, Überprüfung der Position der empirischen Forschung in der Kunstpädagogik.

VÝZKUM
V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

Výtvarná výchova v evropském kontextu. Soudobé vzdělávací cíle pedagogiky umění a kurikulární politika. Možnosti využití empirického výzkumu v rámci výtvarného oboru.

RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES
Art education, curriculum and educational goals in the European context. Use of empirical research in the scope and their contemporary possibilities.

PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG
Kunstpädagogik im europäischen Kontext. Gegenwärtige Bildungsziele der Kunstpädagogik und Curriculum. Möglichkeiten einer empirischen Forschung im Fach Kunstpädagogik.

VÝZKUM UMĚNÍM A UMĚNÍ VÝZKUMU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík
Katedra výtvarné kultury
FPE ZČU v Plzni,
e-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

Anotace: Příspěvek se zabývá problematikou předmětu výzkumu ve výtvarné výchově v návaznosti na metodologii výzkumu v tomto oboru. Východiskem argumentace je teze o rovnocennosti tvorby a poznávání ve vědě a v umění. Příspěvek diskutuje možnosti a meze různých současných pojetí výzkumného předmětu a výzkumné metodiky ve výtvarné výchově.

Klíčová slova: výzkum, výtvarná výchova, teorie, výzkum uměním.

RESEARCH THROUGH ART AND THE ART OF RESEARCH IN ART EDUCATION

Jan Slavík

Abstract: This paper deals with the subject of research in art education in relation to the methodology of research in this field. The starting point of the argumentation is the thesis of equivalence creation and cognition in science and art. Possibilities and limitations of various contemporary conception of the subject of the research and research methodology in art education are discussed in the paper.

Key words: research, art education, theory, arts-based research.

VÝZKUM UMĚNÍM A UMĚNÍ VÝZKUMU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík

ÚVOD

Název tohoto příspěvku spojuje vědu a umění pod společným pojmem „výzkum“ prostřednictvím společného jmenovatele: poznávání. Spojení vědy s uměním pod tímto zastřešujícím pojmem má prastaré kořeny v antickém starověku, v myšlenkách Platóna a Aristotela o tzv. dvojím poznávání: *aisthéta* a *noéta*. Tím je, na jedné straně, míněno poznávání prostřednictvím kritického rozumu (*noéta*), jehož současné vrcholné polohy představuje věda. Na straně druhé jde o poznávání, které je založeno na tvůrčím uchopení obrazných celků – *gestaltů* – prostřednictvím vhledů (*aisthéta*). Jeho špičkovým reprezentantem je umění. Ve světle tohoto uvažování je výzkum zahrnut pod rámec pojmu *poznávání* a tvůrčí výtvarný projev se tak vlastně stává analogií výzkumné zprávy.

Jak v této souvislosti vysvětluje Goodman (1996, s. 33), „…poznání je stejně tak přetvářením, jako zprávou [o světě]… Odkrytí zákonitostí zahrnuje jejich sestavení a rozvržení, rozpoznání schémat a struktur je do značné míry záležitostí jejich vymyšlení a vložení na sledované pole. Pochopení a tvorba jdou spolu ruku v ruce.“ Na tento způsob uvažování, který stál v základech známého Goodmanova a Gardnerova projektu Zero, navazoval na konci druhého a počátkem třetího milénia Eisner (1993, 2005), když koncipoval svou ideu výzkumu uměním a konstatoval: „…je možné konceptualizovat výzkum jako široký zastřešující proces, který má za úkol rozšířit lidskou zkušenost a podporovat vědění. Je to proces, který se zabývá především tvořením vědění nebo… procesem poznávání. Za předpokladu, že existuje takovýto široký zastřešující proces, je možné vědu chápat jako druh výzkumu a to platí i pro umění“ (Eisner 2005, s. 9).

Jak Eisner, tak Goodman v této souvislosti zdůrazňují, že mezi výzkumem ve vědě a výzkumem prostřednictvím umění samozřejmě panují rozdíly. Goodman k tomu však podotýká, že mezi vědou a uměním jsou „příbuznosti hlubší a důležité rozdíly jiné, než se obvykle předpokládá“ (2007, s. 200). Domnívám se, že o shodách a rozdílech mezi doménami vědy a umění ve výzkumu se nelze dost poučit, pokud nepřekročíme meze přístupu, ve kterém se poznávání chápe jako subjektivní proces směřující pouze k *rozumění* svému předmětu. Tvrdím, že nutnou a přirozenou součástí poznávání je jeho sdělování a sdílení, tj. proces *dorozumění se* o zkoumaném předmětu. Ani tato myšlenka samozřejmě není nikterak nová. Mezi teoretiky vědy např. již Bloomfield (1946) nebo Madsen (1979) zdůrazňovali úlohu vědeckého textu jako klíčového média zakládajícího interaktivní poznávací a komunikační prostor vědy. Tím se opět vracíme k analogii mezi textem výzkumné zprávy a výrazovou strukturou uměleckého díla. Z této teze se odvíjí následující výklad. Pohybuje se od výzkumu ve vědě přes výzkum uměním k výzkumu ve výtvarné výchově, a zase zpátky.

VÝZKUM UMĚNÍM A UMĚNÍ VÝZKUMU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík

VĚDECKÁ STRÁNKA EMPIRICKÉHO VÝZKUMU – VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO SOCIOHUMANITNÍ OBOR

Empirický výzkum ve vědě je nejprůkaznější dosud známý způsob, jak něco poznávat a tvrdit o nějaké skutečnosti, která nás zajímá. Různých vymezení výzkumu je nepřehledně mnoho, ale všechny se shodují v tom, že jeho cílem je dospět k novým poznatkům o realitě, a to takovými postupy, které jsou co možno systematické, přesné a jejichž výsledky se dají ověřovat, diskutovat a zdůvodňovat. Každý z těchto požadavků má své zvláštní důsledky, ale chci se zvlášť zastavit u posledního zde jmenovaného: zdůvodňování.

Zdůvodňováním je odlišeno pouhé mínění či přesvědčení („myslím si to tak“) od dokazatelné výpovědi. Zatímco mínění či přesvědčení může být čistě soukromá záležitost, dokazatelná výpověď se obrací k druhým lidem s nárokem na platnost: tak to je správné, je to pravda. S nárokem na platnost výroku samozřejmě souvisí nárok na jeho kritiku ve spojení s diskusí založenou na udávání důvodů – na argumentaci. Jak zdůrazňuje Brandom, Davidson a další představitelé tzv. postanalytické filozofie, bez nároku na správnost nebo pravdivost by nemohl existovat jazyk, a tedy ani poznávání a vědění, a tedy ani věda a výzkum.

Peregrin objasňuje, že vědění je charakterizováno jako *opodstatněné a pravdivé přesvědčení*. „To znamená, že připsat někomu nějaké vědění toho, co je vyjadřováno výrokem *V*, znamená (i) připsat mu přesvědčení vyjadřované *V*, (ii) připsat mu schopnost *V* odůvodnit, (iii) připsat výroku *V* pravdivost (Peregrin 1999, s. 189). Tímto způsobem lze odlišit pouhé vyjádření či předvedení svého postoje či mínění od konstatování nebo úsudku spojeného s nárokem na platnost a zdůvodnění. Zároveň z toho vyplývá, jak úzce je *rozumění* svázáno s *dorozuměním*: žádné vyjádření nelze pokládat za skutečné rozumění něčemu, jestliže není spojeno s *dorozuměním* se o tom, tzn., pokud se toto vyjádření neprokáže jako smysluplná součást sociální a logické struktury „udávání a požadování důvodů“.

Nárok na zdůvodňování vede ke dvěma požadavkům, bez nichž vědecký výzkum ztrácí očekávanou hodnotu: (1) kumulovat a rozvíjet poznávání v odborné komunikaci, (2) jasně vymezovat kontext či obor, ve kterém zdůvodnění a kumulace poznatků dává smysl. Pozastavíme se nejprve u prvního požadavku. Kumulace a rozvoj poznávání spočívá v tom, že výzkumná zjištění se navzájem podporují. Buď tím, že na sebe *navazují* a přidávají poznatky do společného tezauru, anebo se vzájemně *kritizují*, a tak se tříbí. Tento proces se přirozeně opírá o *texty* – výzkumná sdělení.

Výzkumná sdělení vypovídají o zkoumaném poli, popisují fakty v něm zjištěné a vysvětlují vztahy, které byly interpretovány z faktů. Nelze přitom přehlédnout, že již samotné fakty – základní empirické prvky výzkumu – jsou výsledkem záměrného výběru a interpretování reality. Tato záměrnost a výběrovost je obsažena v původním latinském významu slova „factum“: fakt je vyústěním *zacílené činnosti*, je to výsledek intelektuální práce vyplývající ze snahy nějak zachytit a srozumitelně uchopit „co zde jest“, co se ukazuje *v průhledu dosavadní zkušenosti* (Slavík; Janík 2005, 2007).

Zdůraznil jsem, že fakty se ukazují v průhledu dosavadní zkušenosti, resp. aktuálního předporozumění, s nímž subjekt přistupuje ke světu. To znamená, že fakty jsou vykládány a vyrůstají z určitého *kontextu*, o který se tato zkušenost nebo toto předporozumění opírá. Ve vědeckém výzkumu je kontext jasně vymezený oborem a jeho teoriemi. Proto fakt a teorie nelze chápat izolovaně. Teorie jsou myšlenkové nástroje, které propojují zjištěné fakty s jejich výkladem. „Vědecké faktum a vědecká teorie nejsou navzájem … oddělitelné,“ podotýká k tomu Kuhn (1997, s. 20).

Kuhn v citované větě poukazuje na paradigmatické teorie, tj. takové teoretické rámce, jejichž vztah k faktům je velmi zřetelný, průkazný a jasně zdůvodnitelný. Týká se to především tzv. „tvrdých“ oborů v přírodních vědách. Pro ně platí Popperův *princip falzifikace*, který požaduje vyhledávat fakty, které zpochybňují anebo vyvracejí (falzifikují) teorii, resp. její tvrzení o faktech. Tzv. sociohumanitní vědy jsou v tomto ohledu „měkčí“ a s ohledem na to je v něčem jiné i pojetí jejich výzkumů ve vztahu k faktům a k teoriím. Tato „měkkost“ je však předpokladem jejich *měkkých hranic* (*soft boundaries*, Detels 1999), které usnadňují interdisciplinární komunikaci a „proudění“ idejí mezi doménami vědy a umění.

Termín *sociohumanitní vědy* razí E. Višňovský (2006) pro označení soustavy sociálních a humanitních věd, které společně zkoumají (1) lidskou společnost, (2) sociokulturní bytí člověka. do takto široce antropologicky chápaného rámce patří i *vědy o vzdělávání*, které působí na pomyslné spojnici mezi makro rovinou věd o společnosti a mikro rovinou věd o člověku. Zde se nalézá i výtvarná výchova se svou teorií a výzkumem.

Pro lepší porozumění tematice výzkumu v sociohumanitních vědách, a tedy i ve výtvarné výchově, je vhodné na chvíli odbočit a opřít se nejprve o krátké nahlédnutí do historie. Ve starověké antice byla teorie pod názvem *epistéme* chápána jako čisté poznání oddělené od praktické rozumnosti nazývané *fronesis* (Višňovský 2006, s. 46 n.). *Fronesis*, v antice přisuzovaná pouze sociálním a kulturním praktikám, se v moderní době stala předmětnou oblastí sociohumanitních věd. Jejich historická konfrontace s „tvrdými“ přírodními vědami v průběhu 19. a 20. století však vyústila v *problém s praxí*.

Problém, s praxí v sociohumanitních vědách vznikl z modernistického nároku uchopit lidskou sociální a kulturní praxi podobně jako karteziánsky koncipovaná přírodověda: odhalováním nevyhnutelných zákonů lidského jednání. S tím souvisí klíčové požadavky na „(1) dokonalou teorii ve smyslu poznání podstat, (2) dokonalou praxi ve smyslu aplikace dokonalé teorie“ (Višňovský 2006, s. 51). Potíž je v tom, že tyto dva požadavky v konečném důsledku směřují buď k eticky těžko přijatelnému *„inženýrskému“ pojetí* funkce teorie a výzkumu ve společnosti, jestliže je sociohumanitní věda úspěšná, nebo k *rozštěpu mezi teorií a praxí*.

Současný vývoj v sociohumanitních vědách řeší uvedenou nesnáz pod zastřešujícím termínem *praktický obrat*. Praktický obrat v sociohumanitních vědách je založený na dvou tezích: (1) praxe je východiskem teorie. (2) teorie má být prakticky založená a orientovaná

VÝZKUM UMĚNÍM A UMĚNÍ VÝZKUMU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík

(Višňovský 2006, s. 53 n.). Obě tyto teze společně poukazují na myšlenku z úvodu tohoto příspěvku: ve vědě a ve výzkumu nejde pouze o to něčemu *rozumět*, ale také se o tom *dorozumět*. Toto dorozumění se v době „praktického obratu" netýká jen společenství teoretiků, ale *také jejich komunikace s praktiky*. V takovém případě se výzkum spolu s teorií může stát přirozenou součástí *zpětné vazby v sociálním systému*: výzkum poskytuje průběžné systematické informace o tom, co se v praxi děje, zatímco teorie formuluje společný jazyk, kterým se tyto informace mohou v praxi šířit a s porozuměním užívat a diskutovat.

V metodologické oblasti lze „praktický obrat" charakterizovat důležitými příznaky: (a) studiem praktik a (b) „klouzáním" pojmů. Sociohumanitní teorie se utváří, když studuje tzv. *sociální praktiky* nebo *skripty* (scénáře) chování a zřetelně formuluje dosud skryté souvislosti, kategorie či normy, které jsou podstatné pro jejich fungování (srov. Kaščák 2002, Višňovský 2006). Teorie přitom může s praxí komunikovat a podporovat ji prostřednictvím tzv. klouzání (*slippage*) pojmů mezi teorií a praxí popsaného Giddensem (1984). Klouzání je příznakem tzv. dvojité hermeneutiky: primární hermeneutika je soustava myšlenkových rámců a pojmů, jimiž si praktik vykládá, plánuje a organizuje situace svého jednání, zatímco sekundární hermeneutika je interpretační systém používaný na praktické situace teoretikem. Teoretik v sociohumanitních vědách má porozumět primárním významům, jimiž praktik řídí své chování a jednání, má je teoreticky interpretovat a odvodit z nich sekundární – odborné – pojmy. Tyto sekundární pojmy však zpětně mohou „klouzat" do diskurzu praktiků, jestliže jim pomáhají zlepšovat výklad, plánování a organizaci jednání v praktických situacích.

VÝZKUM UMĚNÍM

Jak je vidět, „praktický obrat" je příznivý pro snahy chápat umělecká díla jako druh výzkumné zprávy a umělecký proces jako výzkum. Jedná se o specifické způsoby *interpretování reality*, které se sice v řadě momentů odlišují, ale vykazují i podstatné shody. V jejich jádru stojí konstruktivistická teze, že každý pokus o *reflektující zobrazení světa* je zároveň jeho *konstrukcí*. V tomto směru je každý nový pojem a každý nový způsob získávání a výkladu faktů ve výzkumu stejně tak *poznáváním světa* jako *světa tvorbou* (srov. Goodman 1996). a stejným právem můžeme spojit světa tvorbu s poznáváním světa i v uměleckých projevech. Tato analogie vyniká v souvislosti s praktickým obratem v sociohumanitní teorii a výzkumu.

Jak připomíná Sullivan (2006, s. 22), „pokud je důvodem výzkumu vytváření nového vědění, pak výsledkem není jen vysvětlení věcí v kauzálních nebo relačních termínech, ale jejich pochopení takovým způsobem, který nám pomůže jednat podle tohoto nového vědění." V Sullivanově požadavku „jednat" se ozývá příznak „praktického obratu": výzkum má mít *vliv* na praxi. Vliv nebo účinek uměleckého díla na jeho vnímatele je jedním z nejzávažnějších funkčních atributů umění. Jestliže i vědecký výzkum v „praktickém obratu" získává ambice mít *vliv* na své odběratele, není divu, že se může v umělecké oblasti inspirovat a naopak, umělecká oblast si legitimně nárokuje svůj podíl na *poznávání světa, které je světa tvorbou*.

Zde je na místě připomenout, že vzájemná inspirace vědy a umění se týká především tzv. *kvalitativního* výzkumného designu, mnohem méně anebo vůbec ne výzkumu *kvantitativního*. Kvantitativní výzkum se opírá o teoreticky podložené kategorie (proměnné), které popisují určité stavy, vlastnosti nebo míry hromadných jevů, formuluje hypotézy o vztazích mezi nimi a v praxi je ověřuje s pomocí statistiky. Z toho důvodu výzkumné zprávy v kvantitativním výzkumu vyžadují co možno přesný logický jazyk opřený o číselné údaje.

Oproti tomu kvalitativní výzkum usiluje o postižení procesů a hlubších souvislostí lidského jednání, které není vedeno pouze nadosobními zákonitosti, ale také osobní zkušeností a osobními motivacemi, prožíváním, symbolizacemi a jejich interpretací atd. Kvalitativní výzkum proto nemusí vystačit se strohým věcným jazykem tradiční výzkumné zprávy. Aby mohl své poznání co nejlépe sdělit a dorozumět se o něm, nezřídka volí obrazné vyjadřování, formuluje svůj výklad jako *předvedení* alternativního myšlenkového prostoru, a tím se přibližuje uměleckému způsobu komunikace.

Tento princip lze dobře ilustrovat na metodice tzv. participativního divadla nebo divadla-fórum. Jeho představitelé nejprve studují sociální realitu, získávají o ní co nejhlubší poznatky. Valenta (2012, s. 70 – 71) popisuje jeden z těchto projektů, který zpracovával „problémy života různých sociálních skupin (věkově: od děti až po důchodce, profesně: zdravotní sestry, učitelé, knihovníci) … na základě ukázaného příběhu o hledání cest řešeni. Nutnost vytvořit příběh vyžadovala seznámení se s realitou jejich života, s prostředím, jejich vlastním diskursem a s problémy, které je pálí – v nich je dramaticky potenciál," vysvětluje Valenta. Tímto způsobem získaná data jsou pak využita při tvorbě představení, které uměleckými prostředky dramatu vypovídá o realitě – a je tedy zvláštním druhem umělecké výzkumné zprávy: je *předvedením* toho, co bylo poznáno.

Takto připravené drama se odehrává před diváky, jejichž sociální realita byla předmětem zkoumání, takže oni sami mají možnost ověřovat věrohodnost „výzkumné zprávy" a oni sami mají možnost do takto připraveného divadla aktivně vstupovat, mohou se podílet na hře nebo její přípravě a *navrhovat její zlepšení* ve směru přesnějšího vystižení reality. Tento způsob ověřování je pro výzkum legitimní a v kvalitativním výzkumu jsou různé jeho podoby zahrnovány pod pojem *triangulace* – kritické porovnávání různých hledisek nebo přístupů. „Při participaci v oblasti 'výzkumu pro divadlo' může 'nedivadelník' poskytovat informace a korigovat náš vyklad těchto informaci apod., a tak se podílet na vytváření jakéhosi scénáře či dramatického textu, který budeme převádět na jevišti," píše k tomu Valenta (2012, s. 72).

V popisovaném případě se divadlo coby umělecký nástroj stává podnětem pro získávání informací i pro jejich využívání k reflexi sociálního prostředí. Podobně jako v dramatickém umění se principy výzkumu uměním projevují i v současném výtvarném umění. O'Donoghue (2009, s. 361 – 364) popisuje takto koncipované dílo s názvem *Divadlo světa* (*Theater of the World*) výtvarníka Huang Yong Ping vystavené v Art Gallery Canada ve Vancouveru v r. 2007. Umělec umístil do rozlehlého terária množství hmyzu, štírů a pavouků se záměr-

VÝZKUM UMĚNÍM A UMĚNÍ VÝZKUMU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík

rem provokovat v publiku otázky po životě a smrti, společné existenci, o vztazích, moci a bezmoci. Dílo vytvořilo experimentální situaci, která vyvolala ostré diskuse o etických principech umělecké tvorby, o hranicích umění, právu umělce na svobodné vyjadřování apod.

V návaznosti na analýzu tohoto případu O'Donoghue v citovaném článku zaujímá kritické stanovisko vůči neujasněnosti pojetí výzkumu uměním (2009, s. 364 n.). Ve prospěch tohoto pojetí uvádí, že výzkum uměním může přinášet poznatky a porozumění, které nelze získat tradičními výzkumnými metodami. Zároveň však zdůrazňuje, že umění označované jako výzkum má respektovat etické a metodologické nároky kladené na výzkumnou práci. Jeho argumentace se týká především *kvality dorozumění* – tj. toho aspektu výzkumů, který jsem vyzdvihl v úvodu příspěvku.

Na prvním místě se jedná o požadavek zabezpečit podmínky pro přesné porozumění výzkumným nálezům a pro rovnocenný interpretační přístup k nim pro všechny uživatele. Jestliže místo textu je výzkumnou zprávou umělecké dílo, píše O'Donoghue (2009, s. 365), není tato podmínka splněna anebo přinejmenším není dost jasné, jak ji zabezpečovat. Umění je příznačné tím, že vyvolává nemalý interpretační rozptyl (srov. Dytrtová; Lukavský; Slavík 2009, s. 16 – 17) – a to právě není dost dobře přijatelné při interpretování výzkumné zprávy. Stejně nejasné jsou etické otázky: jaký typ etických otázek a úvah je vhodný pro výzkum uměním? Může výzkum uměním vzbudit jiné způsoby uvažování o etice?, ptá se O'Donoghue. Vnitřní logika výzkumu uměním se liší od běžné praxe umění a nastoluje problém, co vlastně chápat jako umění, jako výzkum a jako výzkum uměním, uzavírá autor (O'Donoghue 2009, s. 366).

Z citovaného článku je znát, že vymezení výzkumu uměním naráží na tradiční problémy spjaté s vymezováním samotného umění (srov. Goodman 1996, Slavík 2001). Z tohoto pohledu jsou zde nejproblematičtějším místem požadavky formulované v úvodu tohoto příspěvku: (1) potřeba jasného vymezení oboru, (2) potřeba kumulace poznávání a (3) potřeba zdůvodňování.

Jasné vymezení oboru je ve výzkumu uměním komplikované obtížemi spojenými s definicí umění. Kumulace poznání je ve výzkumu uměním těžko uchopitelná a dokazatelná, pokud tento typ zkoumání není provázen tradičními textovými typy výzkumných sdělení. Totéž platí pro zdůvodňování, protože povaha umělecké aktivity je – Piagetovým termínem – *infralogická* a nedovoluje logické vyvozování závěrů z premis, a tedy ani průkaznou argumentaci. Umění nezdůvodňuje, ale *předvádí*, jeho vliv je založen na *přesvědčivosti vhledu*, nikoliv na přesvědčivosti argumentů založených na inferenci. Pro umělecké výpovědi i pro soudy o nich platí zvláštní paradoxní podmínka, kterou v návaznosti na Huma analyzoval již Kant (1790/1975, srov. Lüdekind, 2003; Niederle 2010): *kladou intersubjektivní nárok na svou obecnou platnost, ale zároveň nepřipouštějí její konečný důkaz.*

Jinými slovy, díla a výpovědi v uměleckém kontextu nárokují intersubjektivní shodu (analogicky jako matematické formulace), ale protože neumožňují prokazatelné objektivní zdůvodnění, vyvolávají „nekonečný" interpretační rozptyl. Tím však zároveň provokují k „nekonečnému dialogu" o tom, co je hodnotné, správné nebo pravdivé. Složitost vztahu mezi uměleckou a vědeckou přesvědčivostí názorně vyniká na poli umělecké kritiky nebo dějin umění, kde se musí obě domény propojovat (srov. Sibley 2003). Se zvláštní zřetelem k nim lze shrnout, že nezbytnou podmínkou kulturního zhodnocení umění je *reflektující konstruktivní dialog o rozdílech i shodách mezi subjektivními přístupy a postoji* (Slavík; Lukavský 2012). Z toho plyne, že od výzkumu uměním v tom pojetí, jaké se v současné době uplatňuje, nelze zřejmě požadovat objektivní zdůvodňování jako konečný cíl. Ten je spíš třeba hledat v tom, co je umění vlastní a co ovšem není ve sporu s vědou: *v udržování a pěstování konstruktivního kritického dialogu „o lidských věcech"*.

UMĚNÍ VÝZKUMU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Na tomto místě se přirozeně otevírají otázky po výzkumu ve výtvarné výchově. Její teorie má vůči výtvarné tvorbě a vizualitě svým způsobem analogické postavení jako zmíněná umělecká kritika a dějiny umění i jako výzkum uměním, ale vícenásobně ztížené tím, že výzkumný předmět je rozšířen o pedagogický rozměr. To, co má výtvarná výchova zkoumat, není jen dílo anebo jeho autor a kulturní kontext, ale *proces autorské tvorby jako proces učení a poznávání.* Z toho je zřejmé, že faktické zakotvení výzkumů ve výtvarné výchově má začínat u setkání žáka s učitelem nad výtvarným artefaktem. Aby toto setkání mělo výchovný a vzdělávací smysl, přepokládáme, že bude mít pro žáka nějaký přínos, že si z něj žák „něco" odnese. Toto „něco" nazýváme *obsah.* Obsah je potenciální hodnotou vzdělávací situace a to, v jaké kvalitě jej žák ze situace získá, je zdrojem problémů a problémových otázek pro její výzkumy, které mají tyto problémy objasňovat.

Proces, v němž se žák dobírá obsahu ve spolupráci s učitelem, se obecně v oborových didaktikách nazývá *didaktická transformace obsahu* (dále též jen transformace obsahu). Transformace obsahu a její kvality jsou předmětem výzkumu ve všech oborových didaktikách, tedy i ve výtvarné výchově. Výtvarná výchova je zvláštní tím, že obsah do značné míry vyplývá z *expresivní tvorby* žáka. Ať již se jedná o tvůrčí odezvu na volný námět učitele, nebo o nějaký typ expresivní interpretace uměleckého díla, jako je tomu např. v galerijních animacích. Edukační přínos se posuzuje podle toho, (a) do jaké míry a v jaké kvalitě žák obsah *zvládá prostřednictvím výtvarné tvorby a její recepce* a (b) do jaké míry a v jaké kvalitě mu *rozumí a zná jej* v příslušném *personálním, sociálním a kulturním kontextu*. Tím se rozlišuje *expresivní* a *reflektivní* složka oboru a s ní i dvě hlavní předmětné oblasti jeho výzkumů. Jednoduše řečeno, v expresivní složce je předmětem výzkumu obsah, který žák *vytvořil* nebo *vnímal*, zatímco ve složce reflektivní je předmětem výzkumu obsah, který o tvorbě anebo vnímání *věděl, pověděl a zdůvodňoval.* Zatímco expresivní složka je analogií uměleckého dění, reflektivní složka je analogií dění v teoretických oborech, které se zabývají uměním a vizuální kulturou.

VÝZKUM UMĚNÍM A UMĚNÍ VÝZKUMU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík

V *expresivní složce* žák pomocí vlastní tvorby konstruuje obsah. Jde přitom o to, aby (a) vyjádřil to, co sám chce a potřebuje vyjádřit, a to ke svému vlastnímu uspokojení a tak, jak nejlépe dokáže (subjektivní či personální rozměr tvorby), (b) vyjadřoval se sdělně a působivě (sociální či komunikační rozměr tvorby), (c) spojil kulturní nároky (vkusové, stylové, estetické a umělecké nároky) na daný způsob vyjádření s možnostmi materiálu tvorby (kulturní rozměr tvorby). V *reflektivní složce* výtvarné výchovy má žák získávat *náhled* na to, co bylo *předmětem tvorby* i na samotný *proces tvorby* v jeho personálním, sociálním a kulturním rozměru. Nárokem na reflexi se uzavírá pomyslný kruh mezi výzkumem a výukou ve výtvarné výchově: vždy se jedná o kvalitu *rozumění* něčemu a *dorozumění se* o tom.

Z tohoto výkladu vyplývají čtyři základní okruhy faktů, z nichž výzkum v didaktice výtvarné vychází a které jsou shodné s ostatními oborovými didaktikami (v závorce jsou uvedeny hlavní informační prameny, které ve výzkumu fixují a zprostředkují fakty; podle Slavík; Janík 2006):

i. fakty oborů umění a kultury či vědy, které ovlivňují výuku (umělecká díla, texty, kulturní artefakty rozmanitých typů),

ii. fakty didaktického jednání a komunikace učitele (pozorovací protokoly, videozáznamy),

iii. fakty učebního výkonu a komunikace žáka (výtvarné projevy, pozorovací protokoly, videozáznamy),

iv. faktický stav kulturního a společenského kontextu – každodenního diskurzu, diskurzu etického, ekonomického, politického, náboženského, estetického atd. (umělecká díla, texty, kulturní artefakty nejrůznějších typů).

Zaznamenané fakty vypovídají o *stavech* zkoumaného pole. Znalost stavů však sama o sobě nestačí, pokud nedokážeme nahlédnout *změny stavů* a na tomto základě i *vztahy mezi fakty:* jejich vzájemné *doprovázení (korelace)* anebo *ovlivňování (kauzální vazby)*. Z kombinace jednotlivých druhů faktů s důrazem na jejich vztahy vyplývají hlavní předmětné oblasti výzkumu ve výtvarné výchově. Jsou opět shodné s jinými oborovými didaktikami:

(iii ↔ i) *Výzkum ontogeneze oborového myšlení*

Sem patří výzkumy dětské kresby a jiných spontánních výtvarných projevů, které mají v našem oboru nejstarší tradici. V nich se obor setkává anebo inspiruje zejména s psychologií. Současné varianty těchto výzkumů v rámci tzv. *mediačního paradigmatu* kladou důraz na kulturní a sociální kontext, který dětský výtvarný projev podmiňují; patří v to i zvláštní téma informačních a komunikačních technologií (ICT).

(ii ↔ iii) *Výzkum edukačního procesu a teorie vyučování*

Jádrem těchto výzkumů je problematika *učebních úloh a jejich kvality* ve spojení s výzkumy vztahů mezi *projektovaným* (plánovaným), *realizovaným* (uskutečňovaným ve výuce) a *dosahovaným* (v žákovských dispozicích a kompetencích) *kurikulem*. V nich se obor setkává nebo inspiruje s dalšími oborovými didaktikami, s obecnou didaktikou anebo pedagogikou.

Zde je předmětné pole, které zakládá a profiluje obor výtvarná výchova, protože ten se od svých prvopočátků rozvíjí jako obor výchovný a vzdělávací, a tedy didaktický, zakotvený v edukační praxi. Proto všechny zkoumané obsahy mají *dvojí dimenzi* v tom smyslu, že jsou nahlíženy současně z pozice žáka a z pozice oborů (Slavík; Janík 2009). Zkoumá se, jak kulturní, resp. oborový obsah „vyvstává a utváří se" v činnostech a komunikaci žáků při výuce pod vlivem učitele.

(i ↔ ii) *Výzkum jako didakticko-epistemologická analýza vizuální kultury a výtvarného umění za pomoci teorií, které je vysvětlují*

Tato oblast se v obecnějším pohledu nazývá *ontodidaktická* (Janík; Slavík 2009). Zkoumá kulturní kontext žákovské tvorby s ohledem na přínos výzkumu pro výchovnou a vzdělávací praxi. Výtvarná výchova se zde setkává nebo inspiruje s tvůrčími obory vizuální kultury a výtvarného umění, anebo s obory, které tvorbu různými způsoby reflektují a vykládají (teorie vizuální kultury, estetika, teorie nebo dějiny umění, filozofie, umělecká kritika, psychologie umění, teorie médií, kognitivní vědy, sociologie, kulturní antropologie atd.).

Ze samotného výčtu spolupracujících oborů je zřejmé, že tento okruh je velmi pestrý a často bývá k výzkumům ve výtvarné výchově využíván. Je však zrádný tím, že výzkumy v našem oboru zde snadno podléhají „síle diskurzu" oborů, o které se opírají, a ztrácejí zřetel ke svému vlastnímu předmětu – *transformaci obsahu*. Proto zdůrazňuji *didakticko-epistemologický* charakter zkoumání: poznatkové obsahy spolupracujících oborů mají být poměřovány nárokem na poznání, *jak se příslušný obsah může promítat do činnosti žáka a cílů výtvarné výchovy*. Jinak řečeno, každý obsah má být zvažován a vykládán s ohledem na jeho potenciál pro didaktickou transformaci v učebních úlohách.

(i ↔ iv) *Výzkum vztahů oborového vzdělávání k jeho společenskému okolí*

Jedná se o porozumění pro to, jak se studovaný oborový obsah, v případě výtvarné výchovy zejména ten, který se rozvíjí kolem výtvarné tvorby, promítá do kultury své doby. Jde především o studium vlivů oborového myšlení, resp. oborové imaginace, na myšlení a imaginaci v ostatních oblastech kultury a společnosti. V našem oboru např. změna preferencí a způsobů vizuálního vnímání a myšlení pod vlivem výtvarného umění. Analogií je Vopěnkovo dílo o vlivech vývoje matematiky na rozvoj vzdělanosti v Evropě.

VÝZKUM UMĚNÍM A UMĚNÍ VÝZKUMU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jan Slavík

ZÁVĚR

V současné době obecně platí, že výzkum zakotvuje a profiluje jakýkoliv obor, který má ambice získávat určitou společenskou váhu. Je to velmi zřetelné u všech oborových didaktik, které se z původní podoby „metodik“ vypracovávají do úrovně oborů s doktorským studiem opřeným o výzkum i teorii. Tento proces je zřetelný i ve výtvarné výchově. Uvažování a diskuse o výzkumu vedou mimo jiné k ujasňování postavení oboru v celé soustavě různých specializací na vysokých školách a čistě pragmaticky vzato podmiňují kvalifikační růst představitelů oboru, a tedy samotnou existenci oboru v univerzitní přípravě. Na univerzitní půdě je spojení vědy, umění a výchovy, jímž je příznačná výtvarná výchova, zvláště citlivým, ale také výjimečně inspirativním tématem.

Breslerová (2005, s. 53) právem zdůrazňuje, že věda a výzkum stejně jako umění jsou procesy, které *generují významy*, přičemž při užití specifických expresivních prostředků umění je *zesilován jejich účinek* na publikum. Přístup, kde se potkává umění s vědou, osciluje mezi subjektivním vcítěním či rozuměním a intersubjektivním dorozuměním. „Ve výzkumu je dialog s údaji zásadní pro rozšiřování percepce a konceptualizace, protože spojuje tvoření (těsný vztah) a pojmenovávání (jež vyžaduje odstup)“ (Breslerová 2005, s. 60). Proto výzkum vyžaduje *jak* citlivý ohled k obsahu situace „tady a teď“, *tak* dispozice k odstupu, nahlížení, vysvětlování a zdůvodňování. „Jakmile dospějeme k osobnímu porozumění a sdělíme jej ostatním, stává se součástí kulturních znalostí,“ píše k tomu Breslerová (2005, s. 59).

Z tohoto syntetizujícího hlediska byl koncipován předcházející příspěvek. Měl zdůraznit, že zakotvení pro všechny rozmanité přístupy k výzkumu ve výtvarné výchově poskytuje jedině *vzdělávací praxe*, ve které se potřeba *rozumět výtvarné tvorbě* spojuje s nezbytností *dorozumět se o lidských věcech*. Proto nelze – ve výtvarné výchově jako v kterémkoliv jiném oboru – odtrhovat *tvorbu* od *poznávání* a *subjektivní* obsah od jeho *intersubjektivního zprostředkování*. Přitom výzkum jako nejsystematičtější způsob získávání a zpracování empirických poznatků není oddělitelný od *teorie*, která mu dává interpretační smysl, a tím od nároku na *zdůvodňování či kritickou argumentaci*, ze kterého vyplývá požadavek na důvěryhodnost, správnost nebo pravdivost. Obtížnou úlohou výzkumů v našem oboru je udržet citlivost a respekt ke specifickému charakteru vizuální tvorby i její recepce, a zároveň neslevit z kvality teoretizace a zdůvodňování. Právě tím však poznatky z našich výzkumů mohou překračovat svůj oborový rámec a stávat se výzvou nebo inspirací i pro jiné obory.

LITERATURA

BLOOMFIELD, L. Linguistic Aspects of Science. In NEURATH, O; CARNAP, R.; MORRIS, CH. W. *International Encyclopaedia of Unified Science*. 1. díl, č. 4., 3. vydání. Chicago: The University of Chicago Press, 1946.

BRESLER, L. Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education*, 2006, 48, č. 1, s. 52 – 69. ISSN 0039-3541.

DETELS, C. *Soft boundaries*: Re-visioning the arts and aesthetics in American Education. Westport: Bergin and Garvey, 1999.

O'DONOGHUE, D. Are We Asking the Wrong Questions in Arts-Based Research? *Studies in Art Education*, 2009, 50, č. 4, s. 352 – 369. ISSN 0039-3541.

DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J. Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. o komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691.

EISNER, E. W. Does Arts-Based Research Have a Future? *Studies in Art Education*, 2006, 48, č. 1, s. 9 – 18. ISSN 0039-3541.

EISNER, E. W. Forms of understanding and the future of educational research. *Educational researcher*, 1992, 22, č. 7, s. s. 5 – 11. ISSN 0013-189X.

GIDDENS, A. Action, subjectivity and the constitution of meaning. *Social Research*, 1986, 53, č. 3, s. 529 – 545. ISSN 0037-783X.

GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

GOODMAN, N. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3.

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2009, 59, č. 2, s. 116 – 135. ISSN 3330-3815.

KANT, I. *Kritika soudnosti*. Praha: Odeon, 1975.

KAŠČÁK, O. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 2002, 52, č. 4, s. 388 – 414. ISSN 0031-3815.

KUHN, T. S. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha : OIKOYMENH 1997. ISBN 80-86005-54-2.

LÜDEKIND, K. Vnímání a zalíbení. In Zuska, V. (Ed.) *Umění, krása, šeredno*. Praha: Karolinum, 2003, s. 205 – 221. ISBN 80-246-0540-6.

MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979.

NIEDERLE, R. *Pojmy estetiky*: analytický přístup. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5307-6.

PEREGRIN, J. *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-93-3.

SIBLEY, F. N. *Estetické pojmy*. In: Umění, krása šeredno. Texty z estetiky 20. století. Vlastimil Zuska (Ed.), Praha: Karolinum, 2003, s. 23 – 48. ISBN 80-246-0540-6.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, 57, č. 3, s. 263 – 274. ISSN 3330-3815.

SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 2006, 56, č. 2, s. 168 – 177. ISSN 3330-3815.

SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 4, s. 336 – 354, ISSN 3330-3815.

SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J. Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*, 2012, 6, č. 3. ISSN 1802-4637. (v tisku)

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 2010, 60, č. 3-4, s. 223 – 241. ISSN 3330-3815.

SULLIVAN, G. Research Acts in Art Practice. *Studies in Art Education*, 2006, 48, č. 1, s. 19 – 35. ISSN 0039-3541.

VALENTA, J. Prolegomena k metodologii výzkumu v oboru edukačního dramatu. *Disk*, 2012, č. 40, s. 67 – 85. ISSN 1213-8665.

VIŠŇOVSKÝ, E. „Praktický obrat" v sociohumanitných vedách. In ČERNÍK, V.; VIŠŇOVSKÝ, E. (Eds.). *Vzťah teoretického a praktického v sociálných a humanitných vedách*. Bratislava : IRIS, 2006, s. 42–67. ISBN 80-89238-05-X.

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012/I (VYBRANÉ METODOLOGIE A METODY)

Marie Fulková
KVV PedF UK v Praze,
e-mail: marie.fulkova@pedf.cuni.cz

Anotace: Příspěvek se zabývá základním metodologickým rámcem čtyř vybraných výzkumných modelů, uplatňovaných v posledních letech ve výzkumu výtvarné výchovy a galerijní a muzejní edukace. Představí model akčního výzkumu, model pedagogické reflexe výukových situací, metodologii tzv. „art led research" a „artography" a přehled relevantní literatury.

Klíčová slova: kvalitativní výzkum, akční výzkum, reflexivní praxe, art-led research, artography.

QUALITATIVE METHODS OF RESEARCH PROJECTS (II) CONDUCTED BY THE DEPARTMENT OF ART EDUCATION, 2011- 2012 PERIOD. SELECTED METHODOLOGIES AND METHODS.

Marie Fulková

Abstract: This paper reflects on methodologies of four research models used in art education and museum/gallery education. The author describes methodology of action research, the notion of reflective practitioner and methods of reflection on teaching processes, the practice-based research in art enad design known as art-led research and A/r/tography.

Key words: qualitative research, action research, reflective practice, art-led research, A/r/tography.

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012/I (VYBRANÉ METODOLOGIE A METODY)

Marie Fulková

ÚVOD

Vzhledem k problematice výzkumu ve výtvarné výchově, která byla reflektována v řadě publikací, týkajících se jak metodologických rámců, tak problematiky výzkumu v oborové didaktice a exkurzu do historie a zahraničních kontextů, (1) se budeme věnovat jen charakteristice několika proudů, k nimž se aktuálně hlásíme v probíhajících výzkumných projektech na Katedře výtvarné výchovy PedF UK. Máme také za to, že směřování doktorského programu, který je v širším rámci zakotven ve výzkumném projektu PRVOUK (2) a směr badatelských aktivit katedry (3) se s těmito metodologickými tendencemi identifikují. Fakt, že ve dvou projektech jsou některé kolegyně členkami mezinárodních týmů a publikační aktivita všech projektů směřuje také do zahraničního odborného tisku, nás staví před nutnost, aby byly naše metody kompatibilní s celkovým plánem výzkumu mezinárodních projektů, nebo aby byly s používanými metodami přímo totožné. To znamená, že se v určitých výzkumných aktivitách musíme opírat o stabilnější epistemologická východiska a standardizované postupy, jakkoli je to v našem oboru, vzhledem k vzdělávacímu paradoxu, obtížné (Slavík, Fulková 2008, s. 98, Fulková 2007), nebo jakkoli je to odlišné, vzhledem k pramenné literatuře, zdomácnělé v českém prostředí.

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012/I (VYBRANÉ METODOLOGIE A METODY)

Marie Fulková

TŘI OBRATY V MYŠLENÍ VĚD O ČLOVĚKU

Jak známo, diskursivní pole výtvarné výchovy je hybridní (Fulková 2008, Fulková, Fulka 2010) a prolínají se v něm vlivy paradigmatických změn ve vědách o člověku: v epistemologickém smyslu zde nacházíme vlivy strukturalistického a post-strukturalistického myšlení, vliv kritických postmoderních teorií a fenomenologických re-koncepcí, sémiotických přístupů, post-analytické filosofie, genderových studií a dalších variant myšlení, které bychom mohli stručně charakterizovat jako sled tří obratů. V 70. - 80. letech minulého století šlo o tzv. obrat k jazyku, kdy sémiologie, později spíše nazývaná sémiotikou, rozšířila hranice svého vlivu do všech disciplín, které se zabývají vyjadřováním či komunikací. Sémioticky pojaté výzkumy vycházejí z postulátu, že povaha vidění reality je zakotvena v jazyce. Znakové systémy jsou sociálního původu a významy znaků a symbolů jsou rovněž vytvářené v sociální interakci a komunikaci. Tyto systémy pak konstituují i symbolický řád společenství, 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 se snaží zjistit a interpretovat, jaký mají pro aktéry (příslušníky dané kultury) význam a jak jazyk (či jiný znakový systém) konstituuje nejen aktéry samotné, ale i vidění toho světa, ve kterém žijí. Jako příklad si uveďme základní axiom tehdy nově vznikajících kulturálních studií, že textem je vše, co tvoří význam pomocí praktik označování, a proto můžeme také kulturu studovat (číst) jako text, nebo výstižnou úvodní větu Clifforda Geertze k jeho Interpretaci kultur: „Pojetí kultury, které já zastávám, a jehož užitečnost se snažím ukázat v následujících esejích, je v podstatě sémiotického charakteru. Domnívaje se, společně s Maxem Weberem, že člověk je zvíře zavěšené do pavučiny významů, kterou si samo upředlo, považuji kulturu za tyto pavučiny a její analýzu tudíž za vědu interpretativní, pátrající po významu“ (Geertz 2000/1973). Z realizovaných výzkumů na našem pracovišti, vycházejících z výše popsaného rámce, lze zmínit komparativní česko-německou práci V. Uhl Skřivanové (2011). Z těchto metodologických posunů generovala i teorie intertextuality, která se objevuje v současném diskursu výtvarné výchovy a výtvarného umění jako životaschopný interpretační rámec (Kristeva 1996, Paatela-Nieminen 2008) (4). V této souvislosti je nutné zmínit i hermeneutické přístupy k interpretaci textů a fenomenologické inspirace, obracející pozornost ke kontextům, které jsou určeny „světem subjektu“, nikoliv badatelem, a uvést i rozhodující interpretační konvenci, totiž že výklad není zevšeobecnitelný, ale je validní pro určité situace, v nichž si subjekt sám klade otázky a interpretuje „pravdu a realitu“ ze své pozice.

90. léta minulého století, s prudkým rozvojem a bezprecedentním vlivem nových komunikačních technologií na sociální a kulturní systémy (internet a digitalizace přenosu informací) přinášejí další významný posun, a to tzv. obrat k obrazu, který znamená zkoumání povahy vizuální komunikace, zkoumání reflexivity vidění a testování možností samotných médií vyjádření tvůrce (včetně tzv. klasických médií), ve středu zájmu je autenticita (nikoliv už tolik originalita, ojedinělost) výpovědi tvůrce ve vztahu k jeho pozici v sociálním poli. Na universitách v USA a Velké Británii se objevují nové disciplíny, jako jsou např. vizuální studia, studia vizuální kultury (Mirzoeff 1999, Silverman 1996, Duncum 2001) vizuální sociologie nebo vizuální antropologie. Nezanedbatelnou úlohu zde sehrávají filmová a mediální studia (Manovich 2001, Rodowick 2001) a studia multimediálních systémů.

Třetí obrat, který jde ruku v ruce s technologickým obratem v mediální komunikaci od poloviny 90. let a jejích současných implikací i důsledků, je obrat sociální – příklon ke kolaborativní umělecké praxi, k interdisciplinárním a heterogenním pracovním týmům, k odklonu od institucionalizovaných forem tvorby a práce, příklon ke kritickým metaanalýzám systémů, v nichž je tvorba, učení, vyučování i jejich reflexe prováděna. Stírá se tradiční oddělení oblasti umělecké tvorby a její teoretické reflexe a v teorii kultury nastupují o desetiletí dříve formulované prostorové modely (Foucault 2002/1969), rizomatické a komplexní, autopoietické modely sociálního pole (Deleuze&Guattari 2010/1980, Luhmann 2006/1984).

Zde uvedené reference nejsou pochopitelně nijak kanonické – spíše by měly naznačit základní linie teoretické opory, aniž by si kladly za úkol vyčerpávající rešerši literatury.

VYBRANÉ VÝZKUMNÉ MODELY

Přehled metodologického pozadí aktuálních projektů zahrnuje ve stručnosti vybrané výzkumné modely, uplatněné v projektech Images and Identity, NAKI a Creative Connections (5). Souhrnně můžeme konstatovat, že vzhledem k zadání a typu projektu jde o aplikovaný výzkum, kvalitativně zaměřený, empirický výzkum spojený s participací. Po stránce ontologické a epistemologické se hlásíme ve všech projektech k fenomenologickým východiskům, k inspiracím z kritických teorií a interpretační analýzy. Toto pozadí zastřešuje sémiotické pojetí interpretace (významy výpovědí/výtvarných artefaktů aktérů z hlediska autorů), interpretace sociálního a institucionálního kontextu, v němž artefakty (včetně vyučování) vznikají, jak v něm působí, jak jsou přijímány a jaké jsou účinky zpětné vazby v komunikaci směrem k tvůrci. Zjišťujeme, v jakém kulturním, sociálním a institucionálním kontextu jsou výtvarné (a jiné) 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. V některých případech volíme diskursivní analýzu, a zabýváme se tedy i metaanalýzou prostorového upořádání diskursivního pole a dominantním působením diskursivních praktik. V tomto ohledu dbáme vždy na vymezení vlastních interpretačních strategií a vlastní pozice ve výzkumu.

1. AKČNÍ VÝZKUM A MODEL PEDAGOGICKÉ REFLEXE VÝUKOVÝCH SITUACÍ

Akční výzkum je v oblasti výtvarné výchovy častou volbou. Ta je vedena étosem změny – výzkum není hodnotově neutrální a snaží se o identifikaci problémů, které se vyskytují aktuálně v praxi. Historicky se váže na koncept učitele-praktika a badatele, a na tzv. reflexivní praxi 80. let, na koncepty tacitní (skryté) znalosti a na koncept nezracionalizované praxe (Schön 1983 in Fulková 2008, s. 105 – 111, s. 308, Gittlin 1992), u nás rozvíjenou

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012/I (VYBRANÉ METODOLOGIE A METODY)

Marie Fulková

od konce 80. let (Slavík 2005, Fulková 2000). Vedením reflexivních bilancí, výzkumných deníků, terénních poznámek a výsledků participační tvorby se badatelé a učitelé dostávají na partnerskou úroveň. Předpokladem jsou pravidelná a dlouhodobá setkávání výzkumného týmu a opětné záznamy z těchto setkání, které se transkribují a následně opět analyzují. Pravidelné analýzy reflexivních dokumentů nemají povahu hodnocení výuky jako po hospitaci, ale probíhají na bázi „horizontální evaluace" (Gittlin 1992, s. 52), která má za úkol smazat dominanci badatele, přicházejícího z vnějšku, a posílit autonomii učitele, který sám identifikuje problémy a navrhuje řešení, která znovu podrobuje reflexi. Jde tedy o výzkum kolaborativní. Několikastupňové analýzy (např. za pomoci software Atlas/ti, designovaného pro potřeby tzv. grounded theory) se provádějí až do úrovně axiálního kódování a poskytnou mapu vztahů mezi koncepty a podpůrnou mapu pro jejich organizaci, posléze interpretaci. V optimálním případě se v této úrovni analýzy rozvine i dialog s vedením instituce, školy, místními úřady, atd. a diskutuje se navrhovaná změna.

ZÁKLADNÍ LITERATURA PRO PLÁNOVÁNÍ AKČNÍHO VÝZKUMU:

Elliot, J. (2001). *Action Research for Educational Change: Developing Teachers and Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

Mason, R. (2007). *Art teachers and action research, Educational Action Research*, 13 (4) 563-579. Czech version: Výtvarní pedagogové a akční výzkum. Transl. Marie Fulková. Available on http:// www.vuppraha.cz

Moura, A. (2008). Art Education as Social Intervention. International Journal of Education through Art, Vol. 4, No.1, pp. 29-43.

Hendl, J.: Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005.

PŘÍPADOVÉ STUDIE:

www.image-identity.eu/Case. Fulková, M.: *Reflexivní kompetence učitele výtvarné výchovy*. Disertační práce, PedF UK v Praze, 2000.

2. VÝZKUM VZTAŽENÝ K PRAXI UMĚLECKÉ A DESIGNÉRSKÉ TVORBY (ART-LED RESEARCH, PRACTICE –BASED RESEARCH, ARTOGRAPHY)

Je zajímavé, do jaké míry nacházíme významné shody mezi metodologickými i metodickými možnostmi akčního výzkumu, učitelské reflexe a reflexe umělecké tvorby. Výzkum vztažený k praxi umělecké a designérské tvorby poukazuje na skutečnost, že průběh a vznik nového uměleckého díla lze popsat a konceptualizovat a postupy umělecké tvorby můžeme považovat za specifický druh výzkumu. Přijmeme-li předpoklad, že výuka výtvarné výchovy je specifickou sémiotickou doménou, specifickým „pedagogickým dílem" (Slavík 2004, s. 134- 135), pak si uvědomíme i řadu paralel s tvůrčí uměleckou prací – např. koncept reflexivní praxe Donalda Schöna vznikl v průběhu participačního pozorování průběhu ateliérové výuky mladých architektů. Také výše zmiňované koncepty tacitní znalosti a nezracionalizovaných praxí odpovídají potřebě konceptualizovat uměleckou tvorbu, popsat její průběh, její postupy a její socio-kulturní ukotvení, nehledě na to, že nemalý počet současných umělců používá reflexivní postupy jako integrální součást svého uměleckého díla. V 90. letech na uměleckých školách v USA, ve velké Británii a v Kanadě byly akreditovány doktorské programy, jejichž hlavním výstupem byla vytvoření artefaktu a jeho obhajoba. Vyvstaly otázky, zda obrazy a artefakty mohou fungovat jako výzkum (Barone&Eisner 2006, Pollock 2008)? Nyní o tom nepochybujeme, ale bylo a je stále potřeba precizně metodologicky ukotvit tento specifický typ výzkumu - porozumění vzniká prostřednictvím reflexe procesů tvorby a sociálních praxí, tedy funkcí artefaktu v kulturním a sociálním prostředí, prostřednictvím reflexe vlastních, individuálních motivů a pracovních řešení a reflexe své vlastní tvůrčí a badatelské pozice. Dělání umění/jako aktivní Psaní kulturního textu odkazuje k výše stanoveným metaforám kultury jako textu. Základní axiomy jsou stanoveny v stati Rity Irwin, která nazývá tuto specifickou formu výzkumu A/r/tography a charakterizuji ji takto: „A/r/tography is a form of inquiry within practice-based research that includes the practices of the artist (musician, poet, dancer, ect), the educator (teacher/learner) and the researcher (inquier)". (…) Research is no longer perceived from a traditional scientific perspective, but ether from an alternative point of view where re-search is a living practice intimately connected to the arts and education. (Irwin in Martins, Terrasêca & Martins2012, s.85-86). Metodologické zázemí artografie počítá s rizomatickými modely kulturního prostoru, který je nehierarchický a vysoce komplexní, počítá s nelineárním modelováním znalosti, s pružnými a kombinovatelnými metodami výzkumu. V tomto ohledu nevidíme žádné překážky mezi již známými metodikami našeho oborového výzkumu tvůrčích učitelských postupů a artografií – jde jen o to, aby byly i u nás publikovány první kazuistiky takto vedeného výzkumu, aby měly systematické opory a aby obstály v kritickém čtení oponentury.

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012/I (VYBRANÉ METODOLOGIE A METODY)

Marie Fulková

ZÁKLADNÍ METODOLOGICKÁ LITERATURA:

Barone, T. & Eisner, E.: Arts based educational research. In Given, J.L., Camilli, G., Elmore, P. B. (Eds.): Handbook of Complementary Methods in Educational Research. Pp. 95 – 106. New York: Routledge, 1999

Hickman, R. (Ed.): *Research in Art & Design Education. Issues and Exemplars*. Series Editor: John Steers. Bristol, UK, Chicago, USA: Intellect, 2008. ISBN 978-1-84150-199-4

Irwin, R.: (in press): A/r/tography. In Buffington, M. L., Wilson McKay, S. (Eds.): Practice Theory. Seeing the Power of Teacher Researchers. Reston, VA: National Arrt Education Association.

PŘÍPADOVÉ STUDIE:

www.insearesearchshare.wordpress.com

http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/

POZNÁMKY

1. Odkazujeme čtenáře na aktuální přehledové studie, které obsahují řadu dalších referencí na dílčí studie, kazuistiky a další zdroje informací:

SLAVÍK, J., FULKOVÁ, M.: Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy? In HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J.: Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání. Symposium České sekce InSEA, Brno, 2008. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, svazek 222, řada estetickovýchovná č. 7.

FULKOVÁ, M. (2007), Některá teoretická a metodologická východiska výzkumu ve výtvarné výchově (Some Theoretical and Methodological Assumptions of Research in Art education). In HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J. (eds.) *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova.* Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy university, svazek č. 101. Brno: Masarykova universita, Katedra výtvarné výchovy, 2007. Str. 177-181. ISBN 978-80-210-4371-8.

2. Univerzita Karlova v Praze, v souladu se svým Dlouhodobým záměrem na léta 2011–2015, vyhlásila Programy rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově (PRVOUK). Tyto programy jsou určeny k institucionální podpoře rozvoje vědy pěstované na UK. KVV je zapojena do programu PRVOUK P15/AM/ Pedagogika a školství, Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání. Více na www.ruk.cuni.cz, Věda a výzkum.

3. Evropský projekt Images and Identity: Improving Citizenship through Digital Art, EACEA, 142345 LLP-1-2008-1-UK- COMENIUS-CMP, SVV Učitel a národní vzdělanost, ve vazbě Dlouhodobý záměr Pedagogické fakulty na léta 2011-15,

NAKI DF11P01OVV025/Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy (2011 – 2013), Creative Connections, 517844-LLP-2011-UK-Comenius-CMP with the EACEA (2011 – 2014), PRVOUK: Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání/Oborové didaktiky školních předmětů/Oborové didaktiky uměleckých výchov a tělesné výchovy (2011-2015).

4. Například jako interpretační rámec výzkumně- uměleckého projektu Archaelogy of my place (autorky konceptu M. Paatela-Nieminen a M. Fulková, 2011- 2012) a následná výstava My Place – Pobyt v prostoru intertextu, Galerie Trafačka 5. – 16. 9. 2012, kurátorka R. Bartůňková) s edukativním programem Povolení k pobytu (koncepce J. Chlubná a studenti KVV PedF UK v Praze)

5. Images and Identity: Improving Citizenship through Digital Art, EACEA, 142345 LLP-1-2008-1-UK- COMENIUS-CMP, Creative Connections, 517844-LLP-2011-UK-Comenius-CMP with the EACEA (2011 – 2014), NAKI DF11P01OVV025/Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy (2011 – 2013)

PODĚKOVÁNÍ

Tento text je součástí projektu aplikovaného výzkumu NAKI DF 11P01OVV025.

BARONE, T. & EISNER, E.: Arts based educational research. In Given, J.L., Camilli, G., Elmore, P. B. (Eds.): Handbook of Complementary Methods in Educational Research. Pp. 95 – 106. New York: Routledge, 1999.

DELEUZE, G., GUATTARI, F.: Tisíc plošin. Kapitalismus a schizofrenie II. Praha: Herrmann a synové, 2010. (Překlad Marie Carrucio Caporale). (Francouzský originál Mille Plateaux vyšel v Les Éditions de Minuit, 1980.)

DUNCUM, P.: Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Ressearch)*, 2001 (Winter), 42 (2). Pp. 221-226. ISSN 0039-3541

ELLIOT, J. (2001). *Action Research for Educational Change: Developing Teachers and Teaching.* Milton Keynes: Open University Press. ISBN +++

FOUCAULT, M.: *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann a synové, 2002. (Překlad Čestmír Pelikán). (Francouzský originál *L´archéologie du savoir* vyšel v Éditions Gallimard v roce 1969).

FULKOVÁ, M., FULKA, J.: Discursos de Filosofia na Educação Artística. (Transl. Luiz Guilherme de Castro, Daniele de Souza Barbosa). In Clareto, S. M., Ferrari A.: *Foucault, Deleuze e Educação*. Pp. 133-150. Editora UFJF, Juiz de Fora, 2010. ISBN 978-85-7672-097-3

FULKOVÁ, M.: *Diskurs umění a vzdělávání/(Discourses of Art and Education)*. Praha Jinočany: Nakladatelství H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7

FULKOVÁ, M.: Některá teoretická a metodologická východiska výzkumu ve výtvarné výchově (Some Theoretical and Methodological Assumptions of Research in Art education). In HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J. (eds.) *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova.* Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy university, svazek č. 101. Brno: Masarykova universita, Katedra výtvarné výchovy, 2007. Str. 177-181. ISBN 978-80-210-4371-8.

FULKOVÁ, M.: *Reflexivní kompetence učitele výtvarné výchovy*. Doktorská disertační práce. PedF UK v Praze, 2000.

GEERTZ, C.: Interpretace kultur. Vybrané eseje. Praha: SLON, 2000 ISBN 80-85850-89-3. (Původní vydání Basic Books, a Division of Perseus Books Group, New York, 1973)

GITTLIN, A. et al.: Teachers´s Voices for School Change. An Introduction to Educative Research. London and New York: Routledge, 1992. ISBN 0-415-05613-6

HENDL, J.: Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

HICKMAN, R. (Ed.): Research in Art & Design Education. Issues and Exemplars. Series Editor: John Steers. Bristol, UK, Chicago, USA: Intellect, 2008. ISBN 978-1-84150-199-4

IRWIN, R.: The Practice of A/r/tography. In MARTINS,C.S.,TERRASÊCA, M., & MARTINS, V. (Eds.): À procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre educação artística. Porto: GESTO Cooperativa Cultural, CRL, 2012, s.85-86. ISBN 978-989-20-3000-5

KRISTEVA, J.: Intertextuality and Literary Interpretation. In GUBERMAN, R. (Ed.): Julia Kristeva Interviews. New York: Columbia University Press.

LUHMANN, N.: Sociální systémy. Nárys obecné teorie. (Překlad: Pavel Váňa) Brno: CDK, 2006. ISBN 80-7325-100-0 (Německý originál *Sociale Systeme* vyšel v Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1084)

MANOVICH, L.: *The Language of New Media.* Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press, 2001. ISBN 0-262-63255-1

MASON, R. (2007). Art teachers and action research, *Educational Action Research,* 13 (4) 563-579. Czech version: Výtvarní pedagogové a akční výzkum. Transl. Marie Fulková. Available on http:// www.vuppraha.cz

MIRZOEFF, n.: *An Introduction to Visual Culture*. London and New York: Routledge, 1999. ISBN 0-415-15876-1

MOURA, A. (2008). Art Education as Social Intervention. International Journal of Education through Art, Vol. 4, No.1, pp. 29-43. ISSN 1743-5234

PAATELA-NIEMINEN, M.: The Itertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre – a Study on Discovering Intercultural Differences. *The International Journal of Art and Design,* 27 (1), 2008. Pp. 91-105. ISSN 1476 – 8062

POLLOCK, G. (2008). An engaged contribution to thinking about interpretation in research in/into practice. *Working Papers in Art and Design* 5. ISSN 1466-4917

RODOWICK, D. N.: Reading the Figural, or Philosophy after New Media. Durham &London: Duke University Press, 2001. ISBN 0-8223-2722-8

SCHŐN, D.: *Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. In FULKOVÁ, M.: *Diskurs umění a vzdělávání/(Discourses of Art and Education)*. Praha Jinočany: Nakladatelství H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7

SILVERMAN, K.: The Treshold of the Visible World. London and New York: Routledge, 1999. ISBN 0-415-91039-0

SLAVÍK, J., FULKOVÁ, M.: Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy? In HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J.: *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání.* Symposium České sekce InSEA, Brno, 2008. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, svazek 222, řada estetickovýchovná č. 7. ISBN 978-80-210-4722-8

SLAVÍK, J.: Mezi osobitostí a normou. In SLAVÍK, J. (ed.): Obory ve škole. *Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik.* Studia pedagogica 26: Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2005. ISBN +++

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: Umění zážitku, zážitek umění (Teorie a praxe artefiletiky, 2.díl). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. 2004. ISBN 80-7290-130-3

UHL SKŘIVANOVÁ, V.: *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012 (II) - VÝZKUMNÉ PROTOKOLY

Lucie Jakubcová Hajdušková
KVV PedF UK v Praze,
e-mail: lucie.hajduskova@pedf.cuni.cz

Anotace: Příspěvek představí ukázku struktury výzkumného protokolu z konkrétní situace, a to na pozadí otázek výzkumu, cílů výzkumu a jeho metodologie a metod. Protokol bude zahrnovat primární dokumenty výzkumu, obrazovou dokumentaci a zpracování průběžné výzkumné zprávy. Text bude doplněn ukázkami z publikace FULKOVÁ, M.; HAJDUŠKOVÁ, L; SEHNALÍKOVÁ, V. (eds.): Galerijní a muzejní edukace (vzdělávací programy v UPM v Praze a v Galerii Rudolfinum 2011). NAKI DF 11P01OVV025.

Klíčová slova: výzkumný protokol, výzkum ve výtvarné výchově, galerijní a muzejní edukace.

QUALITATIVE METHODS OF RESEARCH PROJECTS (II) CONDUCTED BY THE DEPARTMENT OF ART EDUCATION, 2011- 2012 PERIOD. RESEARCH PROTOCOLS

Lucie Jakubcová Hajdušková

Abstract: This contribution presents research protocol contents concerned with a particular pedagogical action, research questions, research aims, methodology and methods. The protocol consists of examples of primary research documents, visual documentation and interim report. Highlights from forthcoming book on gallery and museum education edited by the author will be presented. The publication is funded by Ministry of Culture of the Czech Republic, NAKI DF 11P01OVV025.

Key words: research protocol, research in Art Education, gallery and museum education.

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012 (II) - VÝZKUMNÉ PROTOKOLY

Lucie Jakubcová Hajdušková

CO JE VÝZKUMNÝ PROTOKOL?

Definice výzkumného protokolu není jednotná, v literatuře zabývající se výzkumem se jeho popis vyskytuje zřídka. Nejčastěji je výzkumný protokol popisován v metodických pokynech k výzkumům v přírodovědných oborech, v medicíně nebo sociálních vědách. V podstatě se ale popisy dají shrnout takto: výzkumný protokol je dokument, který popisuje detaily z realizace výzkumné studie a slouží k nahlížení do vývoje a ke kontrole výzkumného procesu. Může být předkládán určité instituci nebo je k dispozici odborné veřejnosti jako publikovaný původní postup, který je chráněn autorským právem.

Z našeho pohledu se jedná se o dokument, který precizně shrnuje a mapuje výzkumný proces, dokument, na jehož podkladě by bylo možné určitý výzkum nebo jeho části nejen do detailu poznat, ale také rekonstruovat. Tvorba výzkumných protokolů a jejich přístupnost širší odborné veřejnosti může mít důležitou roli pro validitu a reliabilitu výzkumu, pro jeho vnitřní i vnější kontrolu, zejména pak pro jeho transparentnost. Výzkumný protokol má klíčovou úlohu při formulování a dodržování etických zásad výzkumu.

Tvorba a zveřejnění výzkumného protokolu má jednu významnou rovinu, a to rovinu autorství. V protokolu je do velké míry odhaleno a zveřejňováno určité „knowhow“, které jsme spíše zvyklí ve svých výzkumech skrývat. Domníváme se, že zveřejňování výzkumných protokolů a možnost do nich nahlížet nemusí vést k plagiátorství, pokud budou dodržována základní citační pravidla, ale naopak k rozvoji výzkumných znalostí a dovedností v našem oboru, které jsou navíc v kontextu současného vývoje vědy a akademického vzdělávání velmi podstatné.

OBECNÁ STRUKTURA VÝZKUMNÉHO PROTOKOLU

Lucie Jakubcová Hajdušková

Označení protokolu	Název nebo číslo protokolu
Autorský tým	Jména a tituly členů výzkumného týmu
Obsah výzkumu	Téma výzkumu / výzkumný problém Cíl výzkumu Výzkumné otázky / hypotézy
Kontext výzkumu	Zdůvodnění volby výzkumného problému Stav dosavadního poznání Teoretická východiska Bibliografická databáze
Metodologie výzkumu	Výzkumný design Respondenti / výzkumný vzorek Výzkumné metody – sběr dat, analýza dat Typ dat (primární dokumenty)
Etické aspekty výzkumu	Problémy a jejich řešení Role, povinnosti výzkumníků Role, práva aktérů Ochrana osobních údajů
Plán výzkumu	Časový plán Role výzkumníků a aktérů Plán sběru dat / sběr dat Plán analýzy dat / analýza dat
Výstupy výzkumu	Typ výstupů Využití výstupů (pro koho, kde a proč)
Kvalita výzkumu	Konkrétní zajištění kvality výzkumu
Seznam literatury užité v protokolu	

Nalevo uvádíme obecnou strukturu výzkumného protokolu, jak jsme ji definovali pro účely našeho výzkumu. Jedná se o jednu z řady možných variant. Jednotlivé body struktury jsou formulovány tak, aby na sebe plynule navazovaly a postupně rozvíjely a upřesňovaly informace v bodu předchozím.

KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU V AKTUÁLNÍCH VÝZKUMNÝCH PROJEKTECH KVV PEDF UK Z LET 2011 A 2012 (II) - VÝZKUMNÉ PROTOKOLY

Lucie Jakubcová Hajdušková

KONKRÉTNÍ PŘÍKLAD VÝZKUMNÉHO PROTOKOLU - PRAVOSLAV RADA, PARÁDA!

V následujícím textu chceme představit jeden z výzkumných protokolů, který vznikl v první etapě tříletého výzkumu NAKI DF 11P01OVV025 a týká se pouze jednoho z celkových sedmi terénních výzkumů, uskutečněných v této etapě.

Na úvod jen krátce představíme organizační pozadí výzkumu jako celku. Ukazuje se nám totiž, že situační kontext, vztah mezi kulturní a vzdělávací institucí, spolupracujících na výzkumu, významně ovlivňuje například design výzkumu, role zúčastněných apod. Jeho charakter je velmi specifický a domníváme se, že zatím nebyl popsán.

Výzkum *Vzdělání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy* NAKI DF 11P01OVV025 je strukturován podle sémiotické domény konkrétních výstav Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v období od 1. 1. 2011 do 31. 12. 2013. Do tohoto sémiotického prostoru nepatří jen tvorba vzdělávacích programů, ale širší management, např.: propagace programů na veřejnost, nabídka pro školy a na nich závislé realizace, tolik nutné pro účely výzkumu. Z hlediska této zkušenosti si klademe určité otázky: Jaký je vztah dvou institucí (kulturní a vzdělávací) spolupracujících na výzkumu? Na jakých základech stojí tento vztah? Jak je tento vztah definován v aplikacích a žádostech o granty? Je naší snahou na ně při komunikaci v rámci výzkumu hledat odpověď.

Dle výstavního plánu jsou organizovány jednotlivé terénní výzkumy, ty mají tyto fáze:

1. Přípravná fáze terénního výzkumu - stanovení rolí ve výzkumném týmu (obsah práce, kompetence):

   a) autoři edukace, tým edukace: komunikace s kurátory[1] v průběhu příprav výstavy, studium materiálů k výstavě, příprava vzdělávacího programu, komunikace s vybranými školami/učiteli/žáky, tvorba odborné publikace;

   b) autoři výzkumu, výzkumný tým: stanovení výzkumné otázky a problému[2], design terénního výzkumu, organizace výzkumných skupin z řad studentů Ph.D. a Mgr. studií, komunikace s vybranými školami/učiteli/žáky, analýza a interpretace sebraných dat, tvorba odborné publikace.

Do výzkumného týmu zahrnujeme vedle výzkumníků také autory edukace, protože tím, jak vytvářejí edukační program (např. pracovní listy), formují metodu sběru dat. Pracovní listy mohou být chápány například jako určitý typ dotazníku. Z našeho úhlu pohledu jde jednak o specifickou techniku sběru dat, typickou pro výzkumy v oblasti výtvarné výchovy a pak o určitý typ dokumentu, obsahující výzkumná data (podobně jako např. výtvarné práce žáků). Při stanovování rolí ve výzkumném týmu takového typu výzkumu je celkem obvyklé, že se jednotlivé role prolínají. V rámci evaluace jednotlivých etap výzkumu se také zabýváme tím, jaké metodologické problémy prolínání rolí vnáší do výzkumu.

2. Realizační fáze - sběr dat, dělíme podle výzkumného vzorku:

   a) autorský tým: realizace několika[3] vzdělávacích programů v galerii/muzeu, realizace několika vyučování ve školách navazujících na program v galerii/muzeu;

   b) výzkumný tým: sběr dat (audio a video nahrávky realizací vzdělávacích programů, pedagogické deníky – přípravy programu, reflektivní bilance realizace programu, poznámky výzkumných skupin, fotografická dokumentace programu, tvorby výtvarných výstupů zúčastněných respondentů).

3. Tvorba protokolu a analýza sebraných dat

V této fázi je úkolem výzkumného týmu nejprve všechna sebraná data roztřídit, řádně archivovat a evidovat. Poté jsou data postupně studována a analyzována, např. pomocí softwaru Atlas.ti a tříděna do tzv. hermeneutických jednotek (Jonák 2000). Dalším úkolem je popsat reálnou podobu realizované části výzkumu a popis společně s primárními dokumenty uložit, případně převést do elektronické podoby a zpřístupnit odborné veřejnosti.

1 V rámci výzkumu se nám ukazuje, že role kurátora nemá při spolupráci vzdělávací a kulturní instituce na výzkumu jasněji vymezenou pozici. Kurátory chápeme jako svého druhu respondenty, ale zároveň jako autory, nebo spoluautory vzdělávacího programu. Jejich koncepce výstav totiž do značné míry (spíše implicitně) ovlivňuje koncepce vzdělávacích programů. V našem výzkumu se proto také zaměřujeme na analýzu vlivu kurátorů na učitelovu konceptualizaci programu ve výstavě anebo výuce.

2 Výzkum jako celek má několik hlavních a několik dílčích cílů, pro každou dílčí část výzkumu (terénní výzkum) jsou vybrány konkrétní cíle a upřesňovány ve vztahu k němu (ke konkrétním situacím a podmínkám).

3 Záměrně nespecifikujeme v této obecné části počet realizací vzdělávacího programu. Počet realizací se uzpůsobuje různým podmínkám, např.: a) časová kapacita autorského a výzkumného týmu, b) personální kapacita obou týmů, c) počet přihlášených škol, vyučujících, žáků, d) období školního roku, atd. Z hlediska metodologie výzkumu v našem oboru stojí jistě za úvahu také počet realizovaných programů (opakování). Mohl by být nějak stanoven, standardizován?

OBECNÁ STRUKTURA VÝZKUMNÉHO PROTOKOLU

Lucie Jakubcová Hajdušková

Označení protokolu	VP_I_RADA_2011
Autorský tým	Doc. Marie Fulková, Ph.D. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D. Mgr. Vladimíra Sehnalíková
Kontext výzkumu	Deskripce receptivních profilů může sloužit lektorským oddělením a autorům vzdělávacích programů jako podpora při koncepci vzdělávacích strategií kulturní instituce. Navazujeme na výzkum z let 1998 – 1999 Receptivní profil dětského návštěvníka muzea, UPM, KVV, Slavík, Fulková, 1999 (nepublikováno). Z publikací vybíráme: DUNCUM, P. (2007) Aesthetic, Ideology and Popular Visual Culture in Art Education. Proceedings Horizonte 2007, Art Education Research and Development Congress, Heidelberg – Karlsruhe, kongresu InSEA (International Society for Education through Art-UNESCO). PDF File: Duncum. CD ROM verze. FULKOVA, M., STRAKER, A, JAROS, M. (2004) The Empirical Spectator and Gallery Education. The International Journal of Art and Design Education. Vol. 23, N. 1, pp. 4-16. ISSN 0260-9991 HERNÁNDEZ, F. (2008) From Visual Literacy to Visual Culture Critical Understanding. In Horáček, Zálešák (Eds.) Veřejnost a kouzlo vizuality. INSEA a KVV PedF MU Brno. ISBN 978-80-210-4722-8. HÁLOVÁ, D.; HLAVEŠ, H.: Pravoslav Rada: keramické dílo. Umělecko průmyslové museum, Praha. ISBN: 978—80-7101—094-4
Metodologie výzkumu	Kvalitativní, akční, participativní – terénní výzkum Respondenti: studenti KVV (48 studentů), studenti Gymnázia Na Zatlance (15), MŠ Libkovská (30), vyučující (3) Sběr dat: strukturované dotazníky, audio a video nahrávky, písemné reflektivní bilance, přípravy programu, vyplněné pracovní listy, fotodokumentace programů, terénní poznámky. Analýza dat: Atlas/ti, Videograph, komparativní analýza, diskursivní, konceptová analýza. Typ dat: + transkripty audio nahrávek, školní práce žáků, konceptové mapy studentů, transkripty rozhovorů s vyučujícími (seznam primárních dokumentů), (seznam respondentů).
Etické aspekty výzkumu	Svolení vyučujících, žáků a studentů ke zpracování pracovních listů a fotodokumentace výtvarných prací pro účely výzkumu. Svolení rodičů žáků a studentů ke zpracování pracovních listů a fotodokumentace výtvarných prací pro účely výzkumu. (dopis). Svolení se zveřejněním vybrané fotodokumentace z programů, výtvarných prací v odborném časopise, publikaci nebo na konferenci a webových stránkách projektu. (dopis – vyučujícím a rodičům). Svolení participujících studentů KVV k analýze a publikaci reflektivních bilancí, dotazníků, apod. (ústní dohoda). Copyright k výtvarným dílům pro potřeby vzdělávacího programu. (dopis). V odborných textech, průběžné zprávě dbát na anonymitu respondentů (přejmenovat, číslovat).
Plán výzkumu	27. 1. 2011 - 30. 6. 2011 **Březen:** organizace výzkumného týmu, autorského týmu, metodiky, práce v terénním výzkumu se studenty, příprava programů. **Březen** – duben: realizace programů, sběr dat. **Duben:** archivace a evidence dat. **Květen** – červen: analýza dat. **Výzkumný tým:** a) koordinace a supervize: Fulková, Sehnalíková, Hajdušková, b) sběr dat: studentky KVV Nmgr jednoobor (propojeno s výukou, 14 studentek). **Autorský tým:** a) koordinace a supervize: Sehnalíková, b) tvorba vzděl. progr.: Sehnalíková, Fulková + tým studentek KVV Nmgr jednoobor (14 studentek). **Respondenti:** a) vyučující: Mgr. Ludmila Koulová, Mgr. Adéla Fedorová; PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D., b) žáci MŠ Libkovská (30), studenti G Na Zatlance (15), c) studenti KVV (48).
Výstupy výzkumu	Publikační výsledky, odborné semináře SEHNALÍKOVÁ, V.; FULKOVÁ, M.: Radovy radovánky. P. Rada! Paráda! Pravoslav rada – Keramické dílo, Umělecko průmyslové museum v Praze (UPM), 3. 2. – 25. 4. 2011, odborná spolupráce Dita Hálová, Milan Hlaveš; (Pracovní sešit) Praha: Umělecko průmyslové museum v Praze, 2011, ISBN 987-80-7101-096-8 (Česká a anglická verze). • Digitální interaktivní hra: Hejmová, T.; Matoušek, J. (studenti VŠ UP v Praze). • Hejmová, T.; Matoušek, J.: Tvarové pexeso (odvozené z interaktivní digitální hry). • Odborné semináře (UPM): 24. 2., 3. 3., 10. 3., 17. 3., 24. 3., 31. 3., 7. 4. 2011 galerijní edukace – školka Libkovská v UPM, • 2 kolokvia (15. 6., 20. 6.), komentované prohlídky pro studenty KVV a FUD UJEP Ústí n.L., pod vedením M. Fulkové, V. Sehnalíkové, M. Hlaveše a dalších kurátorů UPM (D. Hálová). • Přenesení edukačního programu: výstava Pravoslava Rady byla od května do listopadu 2011 reprízována v zámku v Kamenici nad Lipou, který je jednou z poboček UPM v Praze. Byl zde stejně jako u výstavy Hledání skla uplatněn princip výstavy ve výstavě, kdy byla vybraná část exponátů se všemi aktivními prvky instalována v expozici kovaného železa ze sbírek UPM v Praze. Cíl byl splněn v první úrovni - využití receptivního profilu k tvorbě flexibilnější struktury edukačních materiálů (pracovních listů a sešitů, podpůrných informačních materiálů pro návštěvníky výstav, pedagogy a žáky).
Kvalita výzkumu	Triangulace (např.: pokud člen výzkumného týmu zároveň vystupoval v roli autora vzdělávacího programu, pak analýzou tohoto programu a sebraných dat byl pověřen jiný výzkumný pracovník).
Seznam literatury užité v protokolu	

Nalevo uvádíme část výzkumného protokolu[4] terénního výzkumu k výstavě P. Rada! Paráda! Pravoslav rada – Keramické dílo, 3. 2. – 25. 4. 2011 (kurátoři: Dita Hálová, Milan Hlaveš, Uměleckoprůmyslové museum v Praze), který má tyto části:

4 Tento výzkumný protokol zatím není zcela kompletní, uceleně bude zveřejněn až ve shrnující odborné publikaci na závěr projektu NAKI DF 11P01OVV025.

Lucie Jakubcová Hajdušková

Kromě této formální přehledové části má výzkumný protokol ještě jednu část, můžeme ji nazvat archiv nebo materiály výzkumu. Tato část výzkumného protokolu byla představena v rámci prezentace příspěvku na konferenci. Archiv obsahuje tyto položky:

1. výše uvedený přehled,
2. všechny primární dokumenty:
   a) katalog k výstavě, jiné odborné texty k výstavě, záznamy z rozhovorů s kurátory, poznámky autorů programu,
   b) instrukce studentům účastnícím se terénního výzkumu (metodika),
   c) varianty příprav vzdělávacího programu, pracovní listy a jiné výukové materiály (Pexeso), scénář vzdělávacího programu (výkladová i tvůrčí část),
   d) vyplněné pracovní listy (foto nebo skan), obrazová dokumentace z realizace vzdělávacího programu (dokumentace výstavy, dokumentace programu, výtvarné práce dětí), audio a video nahrávky z realizací programu (CD),
   e) záznamy rozhovorů s vyučujícími (CD), transkripty, reflexe a reflektivní bilance studentů, konceptové mapy, pedagogické deníky nebo poznámky,
   f) terénní poznámky výzkumné skupiny,
   g) vyplněné dotazníky,
   h) seznam hermeneutických jednotek,
   i) postupy analýzy,
3. ostatní dokumenty:
   a) dopisy vyučujícím, žákům, studentům a rodičům
   b) souhlasy s copyrighty,
   c) seznamy participantů a participujících organizací,
   d) seznam odborných seminářů a přednášek,
   e) seznam příslušných publikačních výstupů,
   f) průběžná zpráva.

Výzkumný protokol je velmi užitečným podkladem pro psaní tzv. průběžných nebo závěrečných zpráv, např. pro poskytovatele grantů. Poskytovatelé grantů sice mají vlastní struktury jak tyto zprávy psát, ve své podstatě, jsou ale velmi blízké struktuře výzkumného protokolu, je proto možné z nich čerpat a mít neustálý přehled o faktech, datech, jejich vztazích a významech napříč a skrz výzkum jako celek. Z výše uvedeného vyplývá, že výzkumný protokol obsahuje jak přehled hlavních charakteristik výzkumu, design výzkumu, ale také přehled materiálů, různých seznamů a primárních dokumentů a je proto také dobrým podkladem pro tvorbu odborné publikace.

LITERATURA

ELLIOT, J.: *Action Research for Educational Change.* Milton Keynes: Open University Press, 1991.

JONÁK, Z.: *Inteligence systémů zpracování textů.* Ikaros [online]. 2000, roč. 4, č. 1 [cit. 19.09.2012]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/1134>. URN-NBN:cz-ik1134. ISSN 1212-5075.

World Health Organization: *Recommended format for a Research Protocol.* WHO [online]. 2012 [cit. 19.09.2012] Dostupný na World Wide Web: http://www.who.int/rpc/research_ethics/format_rp/en/index.html.

ROZVÍJANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV VÝTVARNÉHO UMENIA V RÁMCI ICH VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY – OBJEKTÍVNE A SUBJEKTÍVNE INDIKÁTORY

Adriana Récka
Katedra výtvarnej tvorby a výchovy,
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Slovenská republika,
e-mail: arecka@ukf.sk

Anotácia: Príspevok je venovaný problematike objektívnych a subjektívnych indikátorov kvality rozvíjania profesijných kompetencií učiteľov výtvarného umenia v rámci ich vysokoškolskej prípravy. Opiera sa o výsledky výskumu, ktorý autorka príspevku realizovala na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Kĺúčové slová: vysokoškolská príprava, profesijné kompetencie, objektívne a subjektívne ukazovatele.

DEVELOPMENT OF FINE ART TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES WITHIN THEIR COLLEGE PREPARATION – OBJECTIVE AND SUBJECTIVE INDICATORS

Adriana Récka

Abstract: This paper is devoted to the issue of objective and subjective indicators of quality of development of professional competencies for Visual arts teachers in their university education. It is based on the results of research conducted by the author's contribution at the Department of Creative Arts and Art Education at the Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Key words: college preparation, professional competence, objective and subjective indicators.

ROZVÍJANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV VÝTVARNÉHO UMENIA V RÁMCI ICH VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY – OBJEKTÍVNE A SUBJEKTÍVNE INDIKÁTORY

Adriana Récka

Problematika kompetencií učiteľa patrí v súčasnosti medzi veľa diskutované témy. Vymedzeniu pojmu kompetencia sa v ostatných rokoch venovalo viacero autorov (napr. Krajčová, N., Daňková, A., 2001, Obst, O., 2002, Turek, I., 2003, Hupková, M., Petlák, E., 2004, Průcha, J., 2002, 2005, 2009), ktorí daný termín interpretujú s akcentom na rôzne oblasti a aspekty, ale v zásade sa zhodujú v tom, že kompetencie učiteľa predstavujú „súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“ (Hupková, M., Petlák, E., 2004, s. 98, ktorí sa odvolávajú na zdroj Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001, s. 103). Obst zároveň upozorňuje na to, že pedagogická kompetencia je vysoko individualizovaná, premenná, z čoho vyplýva, že je ťažko objektivizovateľná a merateľná (Obst, O., 2002, s. 98). Petlák (In Hupková, M., Petlák, E., 2004, s. 102-108) vymedzuje a popisuje až 17 druhov kompetencií (komunikačné, odborno-pedagogické, interpretačné, interakčné, realizačné, ochranné, asertívne, facilitátorské, morálne, negosociačné, kooperatívne, autokreatívne, poznávacie, organizátorské, didakticko-metodické, informačno-mediálne a tvorivo-autorské kompetencie, pričom uvažuje o ich dvoch rozmeroch, hľadiskách. O psychologickom rozmere, ktorý súvisí s osobnosťou a s jej prejavmi a o rozmere praxologickom v kontexte profesionálnej pripravenosti a adekvátnej pedagogickej činnosti (In Hupková, M., Petlák, E., 2004, s. 99). Podobne ako Obst, aj Petlák upozorňuje na to, že kompetencie učiteľa nemajú konštantný charakter a počas pedagogickej praxe prechádzajú viacerými stupňami vývoja. Problematike kompetencií učiteľa sa podrobne venuje Průcha vo svojej publikácii Moderní pedagogika v kapitole „Učitel: charakteristiky profese edukátora“ (2009, 171-222), v ktorej upozorňuje okrem iného na skutočnosť, že síce existuje veľa teórií profesijných kompetencií učiteľa, teda o tom „aký by mal učiteľ ideálne byť“, ale málo spoľahlivých informácií o tom, akými vlastnosťami sa vyznačujú skúsení učitelia (2009, s. 217).

Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov patrí v súčasnosti medzi kľúčové problémy a individuálne vlastnosti, schopnosti a zručnosti získané počas štúdia považujeme za dôležitý vklad do súboru profesijných kompetencií absolventov učiteľského odboru. Na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre sa venuje sústavná pozornosť danej problematike a prirodzene aj aktuálny študijný program Učiteľstva výtvarného umenia v oboch stupňoch (v bakalárskom i magisterskom stupni) bol koncipovaný tak, aby boli objektívne ukazovatele kvality rozvíjania profesijných kompetencií absolventov katedry splnené. Akreditovaný študijný program zabezpečujúci rozvíjanie profesijných kompetencií budúcich učiteľov z objektívneho hľadiska, prirodzene, nie je garanciou toho, že absolventi budú rovnako pripravení a disponujúci kompetenciami potrebnými pre pedagogickú prax. Rozhodli sme sa pre výskum zameraný na subjektívne indikátory rozvíjania profesijných kompetencií učiteľov výtvarného umenia v rámci ich vysokoškolskej prípravy. Zaujímalo nás, s akými predpokladmi, predchádzajúcimi odbornými skúsenosťami prišli na našu katedru študovať naši aktuálni študenti, nakoľko si myslíme, že pre rozvíjanie subjektívnych indikátorov rozvoja profesijných kompetencií učiteľov výtvarného umenia majú predchádzajúce praktické skúsenosti s výtvarným umením veľký význam. Preto sme chceli zistiť u našich študentov jednak zameranie nimi absolvovanej strednej školy, jednak záujmové umelecké štúdium absolvované pred nástupom na vysokoškolské štúdium. Zaujímalo nás aj to, ktoré učiteľské kompetencie považujú študenti učiteľstva výtvarného umenia za dôležité vo fáze prípravy na toto povolanie. Náš výskum sme realizovali formou dotazníka na vzorke 146 študentov, aktuálne (v akademickom roku 2011/2012) študujúcich na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre v dennej forme vo všetkých ročníkoch bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia. Dotazník pozostával z 21 položiek, ktoré boli zamerané na získavanie rôznych údajov formou zatvorených otázok, ako aj na zisťovanie názorov študentov na problematiku učiteľskej praxe formou otvorených otázok. V našom príspevku z dôvodu limitovaného rozsahu neuvádzame a neanalyzujeme všetky položky, zameriame sa iba na niektoré z nich, ktoré považujeme za významné z hľadiska témy tohto príspevku. Výsledky prinášame v podobe tabuliek, ako aj vo forme slovnej analýzy. Položkou č. 4 (Tabuľka 1) sme zisťovali príslušnosť ku kraju trvalého bydliska.

Najpočetnejšia skupina (63, t. j. 43,15%) respondentov nášho prieskumu má trvalé bydlisko v Nitrianskom kraji, podľa počtu študentov nasleduje Trenčiansky kraj (29, t. j. 19,86%) a Žilinský kraj (17, t. j. 11,64%) , 14 študentov (t. j. 9,59%) pochádza z Banskobystrického kraja. Bratislavský, Trnavský, Prešovský a Košický kraj je menej zastúpený, čo je zaiste ovplyvnené aj tým, že v uvedených mestách – krajských sídlach fungujú univerzity ponúkajúce štúdium toho istého zamerania a odboru, ktorý naši respondenti študujú v Nitre – učiteľstvo výtvarného umenia v kombinácii (ďalej aj v skratke UVU).

Položkou č. 5 (Tabuľka 2) sme zisťovali, aký typ strednej školy absolvovali naši respondenti. Zistili sme, že najpočetnejšiu skupinu (52,05%) našich študentov tvoria absolventi stredných odborných škôl (ďalej aj v skratke SOŠ) s umeleckým zameraním. Gymnázium (klasické 4-ročné a osemročné gymnázium uvádzame spolu) absolvovalo 26,71% opýtaných a strednú odbornú školu s neumeleckým zameraním absolvovalo 21,24% študentov. Na základe predchádzajúceho stredoškolského štúdia našich študentov učiteľstva výtvarného umenia sa ukazuje, že u vyše polovice študentov aktuálne študujúcich na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre možno očakávať trvalý záujem o výtvarné umenie, ako aj adekvátne zručnosti v jednotlivých výtvarných disciplínach. Tieto skutočnosti môžu mať veľmi pozitívny vplyv na rozvíjanie odborno-predmetovej, profesijnej a osobnostno-kultivujúcej kompetencie. Zaujímalo nás aj to, aký odbor absolvovali tí respondenti, ktorí študovali na stredných školách s umeleckým zameraním. Najpočetnejšou skupinou sú absolventi odboru odevný dizajn/návrhárstvo a modelov – 24 (t. j. 31,58%) z celkového počtu (76) študentov. Druhý najfrekventovanejší odbor v kruhu študentov UVU – absolventov strednej školy s umeleckým zameraním je propagačná grafika/propagačné výtvarníctvo, 20 (26,32%) z celkového počtu (76) študentov. Hodnotu 5,26% (t. j. 4 študenti) získali zhodne štyri študijné odbory: maľba/úžitková maľba, modelovanie a návrhárstvo obuvi, scénická a kostýmová tvorba a umelecký rezbár. Zvyšní študenti zo skupiny absolventov SOŠ s umeleckým zameraním sa rozmiestnili v širokej a početnej palete študijných odborov (pozri Tabuľku 3).

ROZVÍJANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV VÝTVARNÉHO UMENIA V RÁMCI ICH VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY – OBJEKTÍVNE A SUBJEKTÍVNE INDIKÁTORY

Adriana Récka

Zaujímalo nás, prirodzene aj to, z akých neumelecky zameraných stredných škôl prichádzajú naši študenti. Zistili sme, že z 31 respondentov – absolventov neumeleckého typu stredných škôl 8 (t. j. 25,80 %) študovalo na strednej pedagogickej škole (resp. pedagogickej/sociálnej akadémii), čo je z hľadiska štúdia učiteľstva výtvarného umenia taktiež pozitívny predpoklad. Tento typ školy má vzdelávanie zamerané na umelecko-výchovné disciplíny, medzi inými na výtvarnú oblasť, a u študentov týchto škôl sa predpokladá všestranný talent a veľká miera kreativity. Okrem výtvarných zručností si študenti osvoja mnohé poznatky v oblasti pedagogicko-psychologických disciplín a vďaka praxi zaradenej do študijného programu majú možnosť nadobudnúť aj adekvátne zručnosti. Tieto skutočnosti môžu veľmi priaznivo vplývať na úspešný rozvoj kompetencií budúceho učiteľa výtvarného umenia, okrem už spomínaných na rozvoj kompetencie všeobecno-pedagogickej, sociálnej, psychosociálnej a komunikatívnej. Bolo pre nás zaujímavým zistením, že podobne 8 (t. j. 25,80%) respondentov absolvovalo stredné školy so zameraním na ekonomiku, resp. obchod (tieto dva príbuzné odbory uvádzame v tabuľke v samostatných položkách). Paleta odborov stredných škôl, ktoré naši respondenti – absolventi neumelecky zameraných stredných škôl absolvovali, je pestrá. Pozri Tabuľku 4.

Prirodzene, okrem stredoškolského štúdia, rozvoj kompetencií budúceho učiteľa ovplyvňuje mnoho faktorov. Myslíme si, že pre rozvoj odborno-predmetovej kompetencie z hľadiska subjektívnych indikátorov môže mať v prípade študenta učiteľstva výtvarného umenia veľký význam aj absolvovanie základnej umeleckej školy (ďalej aj v skratke ZUŠ). Zisťovali sme, ako je to s našimi respondentmi. Dospeli sme k zaujímavým a prekvapujúcim zisteniam. Z celkového počtu (146) opýtaných až 102 (t. j. 69,86%) uviedlo, že ako žiaci navštevovali základnú umeleckú školu. Najvyššie percento (80,65%) respondentov, ktorí potvrdili absolvovanie ZUŠ v minulosti, sa objavilo v 3. ročníku bakalárskeho stupňa štúdia. Naopak najmenej respondentov (57,14%) navštevovalo ZUŠ v skupine študentov 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia. Výsledky za jednotlivé ročníky prinášame v Tabuľke 5.

Zaujímalo nás, či vďaka nášmu dotazníku zistíme nejakú súvislosť, resp. kontinuálnosť medzi navštevovaním základnej umeleckej školy a výberom typu stredoškolského štúdia. Predpokladali sme, že tí študenti, ktorí ako žiaci základnej školy navštevovali základnú umeleckú školu, pri výbere strednej školy inklinovali viac k strednej škole s umeleckým zameraním než ku gymnaziálnemu štúdiu, resp. k strednej škole bez umeleckého zamerania. Naša hypotéza sa nepotvrdila. Spomedzi tých respondentov (70), ktorí absolvovali stredoškolské štúdium bez umeleckého zamerania (vrátane klasických aj osemročných gymnázií) markantný počet (52, t. j. 74,29%) absolvovalo štúdium na základnej umeleckej škole. Viac z nich dokonca navštevovalo nielen výtvarný odbor, ale zároveň aj ďalšie odbory, niektorí aj tri (tejto problematike sa venujeme nižšie). Z celkového počtu (76) absolventov SOŠ s umeleckým zameraním v porovnaní s predchádzajúcou skupinou o niečo menej – 49 (t. j. 64,47%) uviedlo, že v minulosti navštevovalo ZUŠ. Výsledky prinášame v Tabuľke 6.

Vzhľadom na významné percento absolventov základných umeleckých škôl v skupine respondentov – bývalých študentov stredných škôl s neumeleckým zameraním nás zaujímalo rozloženie podľa typu škôl. Zistili sme, že absolventom gymnázií (klasického 4-ročného, ako aj osemročného typu) sa dostalo záujmového umeleckého vzdelania vo vysokej miere. Z celkového počtu (28) absolventov klasického 4-ročného typu gymnázií až 23 (t. j. 82,14%) navštevovalo ZUŠ, u respondentov – absolventov osemročných gymnázií je percentuálny podiel 100%, všetkých 11 navštevovalo ZUŠ. Prirodzene, je to potešujúce a v podstate podporuje naše predpoklady, že vzhľadom na charakter a náročnosť študijného programu osemročných gymnázií na Slovensku, tie navštevujú najmä nadaní a talentovaní žiaci. V prípade absolventov SOŠ s neumeleckým zameraním (31) 18 (t. j. 58,06%) respondentov potvrdilo absolvovanie ZUŠ. Výsledky prinášame v Tabuľke 7.

V rámci nášho výskumu sme zisťovali, aké druhy odborov absolvovali naši respondenti, ktorí ako žiaci navštevovali základnú umeleckú školu. Výsledky považujeme za prekvapujúce a zároveň potešujúce. Pred realizáciou výskumu sme nepredpokladali taký široký diapazón odborov, ktoré naši respondenti v rámci štúdia v ZUŠ absolvovali. Okrem výtvarného odboru, ktorý z celkového počtu (146) respondentov absolvovalo 89 (t. j. 61%) zúčastnených, vysokými percentami sa vyznačuje aj hudobný odbor vo všetkých zapojených ročníkoch so skutočne širokou škálou hudobných nástrojov. Z celkového počtu (146) respondentov 43 (t. j. 29,45%) uviedlo absolvovanie hudobného odboru, 19 (t. j. 13,01%) absolvovalo tanečný odbor a 7 (4,79%) navštevovalo literárno-dramatický odbor. Podrobné ukazovatele v jednotlivých ročníkoch prinášame v Tabuľke 8. Zaujímavým zistením pre nás bolo to, že prevažná väčšina tých, ktorí ako žiaci navštevovali súbežne viac (niektorí aj 3) odborov v základnej umeleckej škole, sa rozhodli pre gymnaziálne štúdium. Pre porovnanie pozri Tabuľky 6, 7 a 8.

Položkou č. 20 nášho výskumu sme zisťovali, aké vlastnosti a zručnosti by mal mať podľa respondentov dobre pripravený pedagóg. V dotazníku sme zámerne nepoužili termín kompetencie, nakoľko do výskumu boli zaradení všetci študenti katedry, teda aj tých ročníkov, ktorí sa ešte adekvátne neoboznámili s pedagogickou terminológiou. Prekvapila nás mimoriadna rozmanitosť odpovedí respondentov, ktorí pomenovali takmer sto rôznych druhov vlastností, resp. zručností „ideálneho“ učiteľa. Niektoré z nich – vzhľadom na ich príbuznosť – sme spojili do jednej položky. Percentuálne vyjadrenie frekventovanosti odpovedí vyjadrujeme iba vo vybraných prípadoch, so zameraním na tie kompetencie, ktoré získali najmenej 8% z celkového počtu respondentov. Výsledky prinášame v Tabuľke 9.

Môžeme konštatovať, že naši respondenti – budúci učitelia výtvarného umenia, teoreticky veľmi dobre ovládajú učiteľské kompetencie. Tieto vymedzovali, resp. pomenovávali v nižších ročníkoch intuitívne, vo vyšších ročníkoch odbornejšie. Otázne však je, nakoľko budú naši respondenti v skutočnosti disponovať uvedenými vlastnosťami a zručnosťami v čase absolutória a nástupe do učiteľského zamestnania. Ukazuje sa, že aktuálni študenti učiteľstva výtvarného umenia na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre majú mimoriadne vhodné individuálne pred-

ROZVÍJANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV VÝTVARNÉHO UMENIA V RÁMCI ICH VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY – OBJEKTÍVNE A SUBJEKTÍVNE INDIKÁTORY

Adriana Récka

poklady k tomu, aby v budúcnosti disponovali kľúčovými učiteľskými kompetenciami nevyhnutnými pre efektívnu pedagogickú činnosť. Pevne veríme, že sa nám podarí zabezpečiť ich kvalitné rozvíjanie v podmienkach vysokoškolskej prípravy aj z objektívneho hľadiska.

Adriana Rácka

TABUĽKA 1

Uvedte rok, v ktorom máte hradbu	1. roč., Bc.	2. roč. Bc.	3. roč. Bc.	1. roč. Mgr.	2. roč. Mgr.	Spolu
Bratislavský	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,23)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,69%)
Trnavský	1 (3,57%)	1 (4%)	0 (0%)	4 (9,76%)	3 (14,29%)	10 (6,90%)
Trenčiansky	5 (17,86%)	7 (28%)	2 (6,45%)	9 (21,95%)	6 (28,57%)	29 (19,86%)
Nitriansky	13 (46,43%)	8 (32%)	14 (45,16%)	18 (43,90%)	10 (47,62%)	3 (43,15%)
Žilinský	3 (10,71%)	4 (16%)	6 (19,35%)	4 (9,76%)	0 (0%)	17 (11,64%)
Banskobystrický	2 (10,71%)	2 (8%)	4 (12,90%)	4 (9,76%)	1 (4,76%)	14 (9,59%)
Prešovský	2 (7,14%)	0 (0%)	3 (9,68%)	0 (0%)	1 (4,76%)	6 (4,11%)
Košický	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,23%)	-(90%)	0 (0%)	1 (0,69%)
Zahraničný študent/vysoká škola	0/1 (3,57%)	2/0 (8%)	0/0 (0%)	2/0 (4,90%)	0/0 (0%)	4/1 (3,42%)
Spolu:	28	25	31	41	21	146

TABUĽKA 2

Aby typ strednej školy ste absolvovali?	1. roč. Bc.	2. roč. Bc.	3. roč. Bc.	1. roč. Mgr.	2. roč. Mgr.	Spolu
Klasické 4-ročné gymnázium	4 (14,29%)	9 (36%)	4 (12,90%)	6 (14,63%)	5 (23,81%)	28 (19,18%)
osemročné gymnázium	3 (10,71 %)	1 (4%)	0 -(0%)	6 (14,63%)	1 (4,76%)	11 (7,53%)
stredný odborný umelecký školu	16 (57,14%)	10 (40%)	19 (61,29%)	20 (48,78%)	11 (52,38%)	76 (52,05%)
stredný odborný školu s neumeleckým zameraním	5 (17,86%)	5 (20%)	8 (25,81%)	9 (21,95%)	4 (19,04%)	31 (21,24%)
Spolu:	28	25	31	41	21	146

TABUĽKA 3

Zameranie strednej odbornej školy	1. roč. Bc.	2. roč. Bc.	3. roč.	1. roč. Mgr.	1. roč. Mgr.	Spolu
						%
animovaná tvorba	0	0	1	0	0	1
fotografia	1	0	0	0	0	1
grafika	1	0	2	0	0	3
dizajn	0	0	1	0	0	1
hudba						
hlásková/zbrusná maľba	3	1	0	0	0	4 (6,39%)
mozaikovanie a kombinácia skiel	0	1	0	1	2	4 (6,9%)
odevný dizajn/návrhárstvo a modelovanie odevov	1	0	6	11	6	24 (31,58%)
propagačné grafika (propagačné výtvarníctvo)	6	5	6	2	1	20 (26,32%)
reštaurátorstvo	1	0	0	0	0	1
rytec ďalších kovov	0	1	1	0	0	2
sklárstvo a kompozícia tvorba	0	0	2	2	0	4 (6,26%)
sochárstvo	1	0	0	0	0	1
umelecký zámok a klenotník	0	1	0	1	1	3
umelecký maliar	1	0	0	3	0	4 (6,9%)
užitkové výtvarníctvo	1	0	0	0	0	1
vitráž	0	1	0	0	0	1
reštaurátor	0	0	0	1	0	1

TABUĽKA 4

Zameranie strednej odbornej neumeleckej školy	1. roč. Bc. 5	2. roč. Bc. 5	3. roč. Bc. 6	1. roč. Mgr.5	2. roč. Mgr. 4	Spolu 31
fotografické alebo ekngl. gymnázium	0	0	2	0	0	2
balték	0	0	0	1	0	1
chémia	0	0	0	0	1	1
ekonomická/účtovníctvo	2	0	1	1	0	4 (12,90%)
elektrotechnické	0	1	0	0	0	1
informatika/manažér PC sietí	0	0	1	0	0	1
kadernícke	1	0	0	0	0	1
obchodná akadémia	1	1	1	1	0	4 (12,90%)
predpoprázdninová akadémia	0	0	3	4	1	8 (25,80%)
prírodné	0	1	0	0	0	1
právno/spoločenstvo	0	1	0	0	0	1
pôdohospodárstvo	0	0	0	1	0	1
stavebníctvo	0	0	0	0	1	1
zdravotníctvo	0	0	0	1	0	1
reumelecké	1	1	0	0	0	2

TABUĽKA 5

Nedokončené ste ako žiaci základnú umeleckú školu?	1. roč., Bc.	2. roč. Bc.	3. roč. Bc.	1. roč. Mgr.	2. roč. Mgr.	Spolu
áno	16 (57,14%)	16 (64%)	25 (80,65%)	29 (70,73%)	16 (76,19%)	102 (69,86%)
nie	12 (42,86%)	9 (36%)	6 (19,35%)	12 (29,27%)	5 (23,81%)	44 (30,14%)
Spolu:	28	25	31	41	21	146

TABUĽKA 6

Nedokončené ste ako žiaci základnú umeleckú školu?	1. roč. Bc.	2. roč. Bc.	3. roč. Bc.	1. roč.Mgr.	2.roč.Mgr.	SPOLU
absolventi stupňa vzdelania bez SOŠ a umeleckým zameraním (10)	áno	6	11	8	17	52 (74,29%)
	nie	4	4	4	4	18 (25,71%)
absolventi SOŠ s umeleckým zameraním (10)	áno	8	5	16	10	8	49 (68,47%)
	nie	8	5	1	10	3	27 (25,53%)

TABUĽKA 7

Nedokončené ste ako žiaci základnú umeleckú školu?	1. roč. Bc.	2. roč. Bc.	3. roč. Bc.	1. roč.Mgr.	2. roč. Mgr.	Spolu
absolventi klasického gymnázia (11)	áno	4	7	2	5	5	23 (82,14%)
	nie	0	2	2	1	0	5 (17,86%)
absolventi osemročného gymnázia (11)	áno	2	1	2	6	1	11 (52%)
	nie	0	0	0	0	0	0 (0 %)
absolventi SOŠ s neumeleckým zameraním (31)	áno	1	3	6	6	2	18 (58,06%)
	nie	4	2	2	3	2	13 (41,94%)

TABUĽKA 8

Aby odkaz ZUŠ ste skúsili	1.roč. Bc. 28	2.roč. Bc. 25	3. roč. Bc. 31	1. roč. Mgr. 41	1. roč. Mgr. 21	Spolu 146
výtvarný	14 (50%)	15 (60%)	21 (67,75%)	26 (63,4%)	13 (62,00%)	89 (61%)
hudobný	akordeón	0	0	1	0	0	1
	cimbal	0	0	0	0	0	0
	elektrické gitary	0	0	0	1	0	1
	flauta	1	1	1	3	0	6
	gitara	1	1	1	1	0	4
	husle	1	0	0	1	0	2
	klarinet	0	0	1	0	0	1
	klavír	3	3	2	6	4	20
	spev	1	2	1	2	1	7
literárno-dramatický		3 (10,71%)	1 (4%)	2 (6,45%)	0 (0%)	2 (9%)	8 (4,79%)
tanečný		4 (14,29%)	3 (12%)	6 (19,13%)	3 (7,32%)	4 (19,05%)	19 (13,01%)

TABUĽKA 9

Kompetencie učiteľa	1. r. Bc. (28)	2. r. Bc. (25)	3. r. Bc. (31)	1. roč. Mgr. (41)	2. roč. Mgr. (21)	Spolu (146)
absolvujúci v rozhovor deti a mať chuť s nimi pracovať	0	0	1	1	1	2
akčný	1	0	0	1	0	2
aktívny	2	1	1	1	0	5
asertívny	0	2	1	0	0	3
autoritatívny (názov, presvedčivý)	1	0	3	1	2	13 (8,90%)
byť ústretový na seba	0	0	0	1	0	1
citlivovnímavý	3	0	1	2	1	7
citlivotvorivý	0	0	0	1	0	1
cítiť	1	3	0	0	1	5
demokratický	0	0	1	0	0	1
dobrý človek	0	0	1	0	0	1
dobrosrdečný, srdečný	0	0	0	3	0	3
dôkladný	0	0	0	0	1	1
dôsledný	0	1	0	1	0	2
efektívny	0	0	0	1	0	1
empatický	2	1	5	10	9	27 (18,49%)
energický	0	0	1	0	0	1
flexibilný	0	0	0	1	0	1
flexibilný, pružný (ochotný, inovačný)	1	2	0	9	10	36 (24,66%)
hravý	0	0	0	0	1	1
chápavý	0	2	1	3	3	10 (10,27%)
chuť dať sa vzdelávať	0	0	3	2	3	8
iniciatívny	1	0	1	0	1	3
inteligentný	1	2	2	2	1	8
kolegiálny	0	0	0	1	0	1
komunikatívny						
jhovorčivý	2	2	9	12	9	34 (23,29%)
kooperatívny	0	0	0	1	0	1
kreatívny	0	0	0	2	0	2
kreatívny, tvorivý, nápadný	7	9	13	21	12	62 (42,47%)
kritický	1	0	0	0	1	2
lakujúci	0	0	0	0	1	1
logicky myslieť, byť	0	1	1	0	1	3
ľudský	0	1	0	2	1	4
mať dobrú vôľu	0	0	0	1	0	1
mať organizačné schopnosti a nápady	0	0	0	1	0	1
mať pevné názory, vôľu ísť za svojimi cieľmi	0	0	2	0	1	3
mať radosť z práce	0	0	1	0	1	2
mať rád deti	0	0	1	1	0	2
mať sebadôveru	0	0	0	1	0	1
milý	1	2	1	4	0	8
motivujúci	1	3	4	4	1	13 (8,90%)
nadaný	1	1	3	6	0	5
naivný/hravý	0	0	0	1	1	
objektívny	0	0	3	1	0	4
odborne pripravený, profesionálny, kvalifikovaný	3	3	10	9	5	30 (20,55%)
odolný proti	0	0	0	1	2	3
odvážny	1	0	0	0	0	1
ohľaduplný	1	0	0	0	0	1
ochotný (pružnosť, pružný, pružnosť)	1	3	4	3	1	12 (8,22%)
optimistický	0	0	0	0	1	1
originálny	1	0	3	1	0	5
osobnosť	0	1	2	1	0	4
osobnostné charakteristiky						
otvorený	0	0	1	3	0	4
pevnú vôľu mať	0	1	0	0	0	1
pozitívne založený	0	1	1	2	1	5
pozorný, všímavý	1	1	0	0	1	3
presvedčivý	1	0	3	3	0	9
presný	0	0	2	2	0	4
priamy	0	0	0	0	1	1
priateľský	2	4	10	16	0	32 (21,92%)
prísny	0	0	0	0	1	1
pružný	0	1	0	0	0	1
rozhodný	0	1	0	2	1	4
rozhľadený, vzdelaný	1	1	0	2	0	4
rozvážny	0	1	1	0	0	2
samostatný	0	0	1	1	0	2
sebadisciplinovaný	0	0	1	0	0	1
sebavedomý	0	0	0	2	0	2
sebavedomý	0	1	0	1	0	2
schopný riešiť problémy	0	0	1	0	0	1
sklonený	0	0	0	1	0	1
sociálny	0	0	1	0	0	1
spoločenský	0	1	0	2	0	3
spôsobný	1	0	0	2	0	3
spravodlivý	2	0	0	2	0	4
svedomitý	0	0	0	2	0	2
sympatický (príjemný, rozhovorný)	1	0	2	2	3	8
systematický	0	0	0	0	1	1
úkonný	0	0	0	1	0	1
tempramentný	0	0	2	0	0	2
tolerantný (chrumavec)	1	0	0	0	1	2 (1,5%)
tvorivý	9	14	13	13	11	60 (41,10%)
učenlivý	0	0	0	1	0	1
umelecký	0	0	0	1	0	1
učiteľský	0	0	0	1	0	1
úprimný	1	0	1	0	0	2
úsmevný	0	1	0	3	1	5
vitalný	0	1	0	0	0	1
vlúdny	1	0	0	0	0	1
vlastenecký	0	1	0	2	0	3
vzdelaný, študovaný, múdry	4	2	1	5	0	12 (8,22%)
vznešený	0	0	1	0	0	1
výtvarný, hudobný	0	0	2	2	0	4
zaradený, zapálený pre povolanie, nadšený	0	0	1	5	0	6
zábavný, vtipný	0	1	0	1	0	2
zodpovedný	4	0	0	5	3	12 (8,22%)
zrelý, vyzretosť	0	0	0	0	1	1
znalý, dôsledný, praktický	1	0	2	0	2	5

LITERATURA

HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. 1. vyd. Bratislava : Iris, 2004. – 135 s. ISBN 80-89018-77-7.

KRAJČOVÁ, N. – DAŇKOVÁ, A. Všeobecná didaktika : terminologické minimum. 1. vyd. Prešov : ManaCon, 2001. – 124 s. ISBN 80-89040-09-8.

OBST, O. Učitel ve výuce. In Obst, O. – Kalhoust, Z. et al. Školní didaktika. Praha : Portál, 2002, s. 92 – 120. ISBN 80-7178-253-X.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. – 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2001. – 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

SATKOVÁ, J. Ako naučiť študentov učiť sa. In MEDACTA 9. – 11. 6. 1999. Zborník z vedeckej konferencie Medacta 1999. Nitra : Slovdidac, 1999. s. 82 – 85. ISBN 80-967746-4-6.

SATKOVÁ, J. Vzťah učiteľa a žiaka. In Pedagogická konferencia VII. Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ. Nitra : UKF, 2004. s. 402-406. ISBN 80-8050-657-4.

TUREK, I. Kľúčové kompetencie. Bratislava : MC, 2003. – 40 s. ISBN 80-8052-174-3.

VÝSKUM V OBLASTI DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY A JEHO PERSPEKTÍVY V PROSTREDÍ KATEDRY VÝTVARNEJ TVORBY A VÝCHOVY PF UKF V NITRE

Janka Satková
Katedra výtvarnej tvorby a výchovy,
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Slovenská republika,
e-mail: jsatkova@ukf.sk

Anotácia: Na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty UKF v Nitre má pedagogický výskum svoju tradíciu, ako aj plány do budúcnosti. Príspevok sa venuje niekoľkým kvalitatívnym výskumom realizovaným vo vysokoškolskom prostredí, ich motívom, cieľom, metódam, záverom a odporúčaniam pre praxi. Výsledky výskumu realizovaného na vysokoškolskej pôde je možné takmer okamžite aplikovať do pedagogickej praxe, v čom vidíme jeho najväčší význam.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, kvalitatívny pedagogický výskum, didaktika výtvarnej výchovy, študent – budúci učiteľ.

RESEARCH IN DIDACTICS OF FINE ART EDUCATION AND IT'S PERSPECTIVE IN ENVIRONMENT OF DEPARTMENT OF CREATIVE ARTS AND ART EDUCATION AT FE CPU IN NITRA

Janka Satková

Abstract: The Department of Visual Arts and Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra, has educational research its tradition, as well as future plans. The article discusses a number of qualitative researches conducted in the university environment, their motives, objectives, methods, conclusions and recommendations for practice. The results of research conducted in university can be applied almost immediately into teaching practice, what we see like its greatest importance.

Key words: fine art education, qualitative pedagogical research, didactics of fine art education, student – future teacher.

VÝSKUM V OBLASTI DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY A JEHO PERSPEKTÍVY V PROSTREDÍ KATEDRY VÝTVARNEJ TVORBY A VÝCHOVY PF UKF V NITRE

Janka Satková

ÚVOD

Na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre pôsobím už niekoľko rokov vyučovaním didaktických disciplín pre študentov štúdia učiteľstva výtvarného umenia (v minulosti sa odbor nazýval učiteľstvo výtvarnej výchovy) a teoretických, didaktických a praktických disciplín štúdia učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ (dnes Predškolská a a elementárna pedagogika). Oblasť didaktiky výtvarnej výchovy je ako stvorená pre pedagogický kvalitatívny výskum.

V prvej časti príspevku sa venujeme teoretickému základu kvalitatívneho výskumu, jeho špecifikám v súvislosti so špecifikami vyučovania výtvarnej výchovy. V druhej časti príspevku uvedieme niekoľko nami výskumov realizovaných na pôde KVTaV PF UKF v Nitre, ich motívy, ciele, metódy, závery a aplikácie do pedagogickej praxe. V závere príspevku uvádzame ďalšie možnosti kvalitatívneho pedagogického výskumu.

VÝSKUM V OBLASTI DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY A JEHO PERSPEKTÍVY V PROSTREDÍ KATEDRY VÝTVARNEJ TVORBY A VÝCHOVY PF UKF V NITRE

Janka Satková

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Špecifiká kvalitatívneho výskumu a vyučovania výtvarnej výchovy na vysokej škole

Napriek výhodám kvantitatívneho výskumu, sa nám v súčasnosti pre potreby pedagogickej praxe javí ako vhodnejší kvalitatívny výskum, pretože viac zodpovedá špecifikám vyučovania výtvarnej výchovy. Vyučovací proces je jedinečný, premenlivý, neopakovateľný, interpretovateľný viacerými spôsobmi, úzko spätý so skutočným životom. Kvalitatívny prístup je podľa M. Miovského (2006) typický nekvantifikáciou, jedinečnosťou a neopakovateľnosťou, kontextuálnosťou, procesuálnosťou a dynamikou. Tieto charakteristiky vyplývajú z toho, že množstvo psychologických fenoménov je viazaných iba na určitý kontext, napr. konšteláciu osobnostných vlastností, miestnych podmienok a času.

Pre potreby našej pedagogickej praxe má väčší význam preskúmať jednu malú skupinu (ročník v počte cca 40 študentov študujúcich na našej katedre, na našej škole) ako veľkú skupinu (študenti na Slovensku, prípadne z iných katedier), pretože aplikovateľnosť výskumných záverov je tým značne obmedzená vzhľadom na rozdielnosť prostredia, organizácie, charakteristiky výskumnej vzorky - študentov. Aj podľa Plichtovej (2002) je menej dôležité vyvodzovať všeobecnosti (zákony), ktoré platia pre celú populáciu, ako dosiahnuť užitočné a hlboké poznanie len jedného prostredia.

Podľa A. Straussa a J. Corbinovej (1999) kvalitatívny výskum slúži na odhalenie podstaty javov, o ktorých toho ešte veľa nevieme alebo na získanie nových názorov na známe javy, či na získanie informácií o danom jave. Vo vyučovacom procese, v súčasnom období meniacich sa podmienok v školstve (nové generácie študentov s rozdielnymi podmienkami ich vývoja a rastu, nové osnovy výtvarnej výchovy, nové študijné programy, inovácie v organizácii štúdia, zmeny v spoločnosti, novinky v informačných technológiách), je množstvo nových javov. V mnohých ohľadoch vstupujeme na neprebádanú pôdu (neprebádanú za súčasných podmienok), a vtedy je vítané, keď v súlade s pravidlami kvalitatívneho výskumu môžeme, ale nemusíme mať hypotézu či hypotézy (Strauss, Corbinová, 1999), čo poskytuje istú slobodu a tiež autenticitu a úprimnosť v oblasti bádania.

Za podstatu kvalitatívneho výskumu sa považuje analýza javov, odhalenie ich zložiek, odkrytie súvislostí, ktoré sú medzi nimi, ich štruktúry, interpretácia zmyslu alebo funkcie, ktorú plnia. Nepovažuje sa za ňu vysvetľovanie javov alebo odhalenie kauzálnych spojení, ide skôr o chápanie a interpretáciu javov (Jusczyk, 2003). Výskumník teda nie je povinný podať vysvetlenie (ktoré je aj tak len subjektívny názorom, bez ohľadu na odborno-vedeckú formuláciu), čo mu umožňuje zostať pokorným pred záhadami sveta a neustále zvedavým vzhľadom na nezodpovedané otázky. Sme si tiež vedomí, že tie isté údaje je možno interpretovať rôznym spôsobom, čo je konečne možné aj v kvantitatívnom výskume. V oblasti výtvarnej výchovy, založenej na subjektívnom prežívaní indivídua je zovšeobecniteľnosť zistení ešte nižšia.

Výskum prebieha v prirodzenom prostredí (napr. v prednáškovej sále) a skúmaní sa vyberajú na základe určitého konceptu (Jusczyk, 2003). Prednášková sála či seminárna miestnosť sa stala aj naším miestom realizovania výskumu, pretože umožňuje plnú kontrolu nad priebehom výskumných aktivít (administrovanie, zbieranie dát, organizácia, etická stránka výskumu) na rozdiel od výskumu realizovanom mimo pracoviska výskumníka, kde nie je vždy možná striktná kontrola výskumných aktivít. Kvalitatívny výskum podľa S. Jusczyka (2003) sa predstavuje v naratívnej alebo esejistickej forme a údaje majú charakter textu, texty sa zbierajú a preformujú do iných textov. Práca s textom je nám bližšia vzhľadom na humanitný charakter odborného zamerania než práca s číslami.

Kritériá kvality kvantitatívneho výskumu (validita, reliabilita, zovšeobecniteľnosť, objektivita) sa podľa P. Gavoru (2006) nemôžu považovať za univerzálne a nemožno ich aplikovať v oblasti kvalitatívneho výskumu, preto sa sústreďujeme na nižšie uvedené kritériá.

Keďže zovšeobecniteľnosť výsledkov sa podľa P. Gavoru (2006) zabezpečuje štatistickými procedúrami, toto kritérium neuplatňujeme. Vzhľadom na to, že reliabilita - stabilita odpovedí sa obyčajne podľa P. Gavoru (2006) overuje opakovaním merania s inými subjektmi po istom čase, nie je možné ju využiť v kvalitatívnom výskume. Dôvodom je, že v priebehu času sa menia podmienky, situácie, prostredie a participanti, ale naším zámerom je skúmať jedno prostredie (naša univerzita) s konkrétnymi participantmi (študentmi – budúcimi učiteľmi). Výskumnú vzorku študentov považujeme nie za „objekty“, ale za osobnosti s meniacou sa náladou (aj na odpovedanie otázok v dotazníku), s meniacimi sa životnými podmienkami (osobnými i pracovnými v prípade externých študentov) a s právom na zmenu názorov na predmety skúmania (vrátane práva nemať názor, či neodpovedať).

Na validitu (platnosť, čiže či výskumný nástroj zisťuje to, čo zisťovať má) podľa P. Gavoru (2006) v kvalitatívnom výskume nemáme žiadne výskumné nástroje, preto by bolo vhodnejšie hovoriť o pravdivosti toho, o čom výskum vypovedá, t.j. či výskum opisuje autenticky a správne realitu. V súlade s tým v našom kvalitatívnom výskume sa snažíme o čo najvyššiu mieru pravdivosti – autenticity. M. Miovský (2006) považuje za vhodný nástroj zvyšovania validity reflexivitu a I. Čermák (2007) vnímanie participanta ako spolutvorcu textu. Schopnosť sebareflexie zvyšujeme metódou sebareflexívneho pedagogického denníka. Participanta považujeme za spolutvorcu textu, čo nám spolu s pozorovaním študenta a rozhovorom s ním počas zbierania dát i po ňom umožňuje brať do úvahy aj to, ako prežíval výskumné aktivity. Reflexivitu zvyšuje aj uvedomenie si roly a pozície výskumníka (Miovský, 2006), ktorá je daná biologicky, kultúrnohistoricky, sociálne psychologicky a psychologicky. Z vplyvu vlastnej osobnosti nie je možné sa úplne vymaniť, je možné len poznávať ho a učiť sa s ním pracovať. Čím lepšie výskumník rozumie svojim motívom a prežívaniu, tým lepšie je schopný odlišovať ich vplyv na jeho pohľad na svet (Miovský, 2006). Za štandardný spôsob určovania validity sa považuje triangulácia, konkrétne:

VÝSKUM V OBLASTI DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY A JEHO PERSPEKTÍVY V PROSTREDÍ KATEDRY VÝTVARNEJ TVORBY A VÝCHOVY PF UKF V NITRE

Janka Satková

1. Použitie viacerých zdrojov údajov, použitie viacerých metód zberu údaju.

2. Triangulácia skúmateľov: skúmané situácie sledujú viacerí ľudia.

3. Použitie viacerých teoretických prístupov, viacerých hľadísk (Gavora, 2006).

V niektorých výskumoch sme údaje zbierali v písomnej (písomné reflexie) i vo výtvarnej forme (kresby ilustrujúce či dopĺňajúce text alebo kresby znázorňujúce emocionálne prežívanie), prípadne sme využili metódu dotazníka s pozorovaním či sebareflexívnym pedagogickým denníkom. Na skúmaný problém sme schopní nazerať z rôznych hľadísk.

Ak chceme v kvalitatívnom výskume zaistiť čo najväčšiu mieru súladu našich záverov s interpretáciou s realitou, budeme sa opierať o čo najväčší počet informácií, tým sa však nemyslí čo najväčší počet ľudí, ktorých produkty skúmame. Podľa D. Silvermana (2005) je to síce snaha o dosiahnutie „pravdivého" pochopenia situácie, avšak predpokladať, že nahromadením dát sa k nemu dopracujeme, je naivne optimistické (Silverman, 2005). Nezbierame teda veľké množstvo údajov od veľkého množstva participantov, ale sústreďujeme sa na hĺbkové poznanie menšieho množstva a rozsahu textov – dát.

VÝSKUMY

V nasledujúcom texte uvedieme niekoľko nami realizovaných výskumov. Všetky výskumy boli realizované v prostredí KVTaV PF UKF v Nitre. Výskumník bol vo všetkých prípadoch zároveň pedagógom, čo mohlo samozrejme mať vplyv na výskum, sme si však toho vedomí. Participantmi boli vždy študenti univerzity, budúci učitelia výtvarnej výchovy. Výskumy vždy prebiehali počas jedného či dvoch semestrov a údaje boli zbierané nami počas cvičení a seminárov – jeden dvojhodinový blok týždenne. Výskumy mali rôzne motívy, metódy i ciele, avšak vždy boli ich výsledky aplikované priamo do vyučovacieho procesu v podobe nových informácií alebo v podobe zmeny obsahu či organizácie predmetov.

1. VÝSKUM SLEDUJÚCI POSTOJE ŠTUDENTIEK K MASMÉDIÁM

Motívom výskumu bolo zavedenie predmetu Alternatívne výtvarné výchovy - Mediálna výchova vo výtvarnej výchove v súvislosti so zmenou študijného programu. Chceli sme zladiť výučbu so skutočným stavom poznania masmédií študentkami a s ich postojmi k masmédiám.

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako študentky vnímajú masmédiá, čo o nich vedia, aký postoj k nim zaujímajú, ako ich využívajú a aký im pripisujú účinok.

Plán výskumu. Údaje sme získali počas vyučovania didaktických disciplín v oboch semestroch akad. roka 2008/2009.

Výskumným súborom sa stalo 61 študentiek a 1 študent 1. roč. špecializácie Predškolská a elementárna pedagogika.

Metódy získavania dát boli *projektívna technika koláže* na tému „Svet masmédií ako ho vidím ja", písomné *reflexie* doplňujúce koláž a *obsahová analýza*, využívajúca princípy diskurznej, kritickej diskurznej, manifestnej, interpretatívnej a fenomenologickej analýzy, avšak všímali sme si aj výraz koláže a vzťah koláže a textu.

Závery výskumu boli v súlade s našimi neoficiálnymi očakávaniami (nemali sme hypotézy). Spolu sa v obrazových aj písomných reflexiách objavilo 11 tém: vplyv médií, funkcie médií, postoj k médiám, reklama, násilie, bulvár, záujmy, hodnoty, globalizácia, sex a móda (v poradí podľa frekvencie). Študentky prikladajú médiám veľký vplyv, a hoci považujú ostatných za ľahko manipulovateľných médiami, ony samy sa cítia odolné. Z funkcií masmédií sa najčastejšie objavila informačná funkcia, druhá je zábavná a tretia komunikačná. Postoj skupiny k masmédiám je skôr pozitívny ako negatívny (tesne). Zistili sme, že niektoré študentky nevedia, čo to masmédiá sú a majú voči nim predsudky.

Interpretácia zistení. Domnievame sa, že postoje študentiek odrážajú okrem ich osobných názorov aj celkový spoločenský trend, vrátane vplyvu masmédií.

Oporúčania pre výskum sa týkajú odporúčania projektívnej techniky koláže, pretože je možné využiť charakteristické znaky časopiseckého materiálu, odhaľuje skryté významy, nevyžaduje výtvarné nadanie a je pre študentky atraktívna.

Aplikácia do praxe. Do vyučovania mediálnej výchovy vo výtvarnej výchove sme zaradili niektoré informácie, ktoré študentkám chýbajú (napríklad že reklama a fotoaparát nie sú masmédiá), korigovali sme predsudky spojené s masmédiami a upozornili sme na pozitívny vplyv médií a na možnosti kritického a aktívneho prístupu k nim. Médiám sa venujú aj nové osnovy výtvarnej výchovy, kde dôležitým krokom k aktívnemu prístupu k médiám je pochopenie ich štruktúry a funkcie, vytvorenie tvorivého vzťahu k nim, pričom sa pred-

VÝSKUM V OBLASTI DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY A JEHO PERSPEKTÍVY V PROSTREDÍ KATEDRY VÝTVARNEJ TVORBY A VÝCHOVY PF UKF V NITRE

Janka Satková

pokladá, že informovanosť znižuje manipulovateľnosť. Je nutné motivovať aj súčasných učiteľov výtvarnej výchovy k pozitívnemu vzťahu k masmédiám, pretože oni sami by mali byť príkladom pre žiakov na ZŠ (Fichnová, Satková, Janková, 2008).

2. VÝSKUM SLEDUJÚCI POSTOJE ŠTUDENTOV K HODNOTENIU ŽIACKEHO DIELA.

Motívom výskumu boli diskusie so študentkami počas hodín didaktiky výtvarnej výchovy, z ktorých vyplynulo, že študentky nevedia hodnotiť žiacke výtvarné dielo, napriek tomu, že všetky absolvovali výtvarnú výchovu na ZŠ a väčšina z nich aj na SŠ či ZUŠ. Následne boli rozhovory vedené zámerne, so zreteľom na výskumný cieľ.

Cieľom výskumu bolo zistiť postoje študentiek k hodnoteniu výtvarného diela nenadaného žiaka.

Plán výskumu. Výskumu prebehol počas jedného semestra akad. roka 2011/12 na didaktických disciplínach. Výskumný súbor tvorili študentky 4. roč. štúdia učiteľstva výtvarného umenia navštevujúce didaktické disciplíny (37, z toho 5 chlapcov).

Metódami boli *dotazník* a *obsahová analýza*. Výskum spracovával prvú z otázok v ňom. Študentky mali doplniť vetu: *Hodnotenie žiackych výtvarných prác je ľahké, ťažké (nehodiace sa vymažte alebo doplňte iné), lebo .....doplňte.....*

Závery výskumu ukazujú, že študentky sa rozdeľujú na zástankyne hodnotenia na základe objektívnych výtvarných kritérií a na zástankyne slobody a subjektivity na výtvarnej výchove. Študentky považujú hodnotenie za ťažké (31), ľahké aj ťažké (2), ľahké (2), stredne ťažké (1), dôležité (1). V zátvorke uvádzame počet dôvodov, prečo je hodnotenie ťažké: konflikt medzi snahou o objektivitu hodnotenia a subjektivitou výtvarnej tvorby žiaka (16), pochybnosti o schopnosti pochváliť dielo (7), strach zo zranenia žiaka hodnotením (3), strach zo straty motivácie žiaka (3), (ne)nadanie žiaka (3), nutnosť zohľadnenia snahy (3), nedostatok skúseností študenta s hodnotením (2). Niektoré študentky uvádzali viac dôvodov.

Interpretácia zistení. Študentky vnímajú rozpor medzi subjektivitou výtvarného prežívania a stvárňovania a presvedčením, že hodnotenie by malo byť objektívne, pretože objektivitu stotožňujú so spravodlivosťou. Študentky si uvedomujú, ako by malo hodnotenie vyzerať aj aký má cieľ, avšak nevedia ako prakticky hodnotiť, napriek tomu, že prednášky obsahujú informácie o hodnotení. Domnievame sa, že odpovede vyplývajú z obdobia, keď boli hodnotené ako žiačky či študentky, aj zo skúseností z praxe, keď ony hodnotili žiakov, ako aj z obsahu prednášok a seminárov z didaktických predmetov. Študentky sa stotožnia buď so vzdelávacími alebo výchovnými cieľmi, pričom vychádzajú z charakteristiky vlastnej osobnosti, ktorú premietajú do postoja k hodnoteniu.

Aplikácia do praxe. Zaviedli sme do prednášok explicitné vysvetlenie, že iným typom výtvarných aktivít prináležia iné typy hodnotenia, tým sa zotrel zdanlivý rozpor medzi objektivitou hodnotenia a subjektivitou výtvarnej tvorby. Princípy hodnotenia J. Slavíka (http://www.sssbrno.cz/artefiletika/modules/articles/article.php?id=29) sme začali učiť zážitkovou formou, protože napriek oboznámeniu sa s nimi študentky nie sú schopné tieto používať. Tento jav nepovažujeme za neschopnosť študentiek, ale za špecifikum hodnotenia ako zručnosti. Vyššie spomínané princípy boli, avšak už nie sú dostupné na internete v zdroji, ktorý uvádzame.

3. VÝSKUM SLEDUJÚCI SCHOPNOSŤ SEBAHODNOTENIA ŠTUDENTKAMI

Motívom výskumu boli ťažkosti študentiek pri vypĺňaní praxového zošita v časti *Sebareflexia študenta,* ako aj ťažkosti na vyučovaní, keď študenti mali hodnotiť vlastnú výtvarnú prácu. Cieľom výskumu bolo zistiť postoje študentiek učiteľstva výtvarného umenia k sebahodnoteniu.

Plán výskumu. Výskum prebehol v jednom semestri akad. roka 2011/12 na didaktických disciplínach.

Výskumný súbor tvorili študentky 4. roč. štúdia učiteľstva výtvarného umenia navštevujúce didaktické disciplíny (37, z toho 5 chlapcov).

Metódami boli *dotazník* a *obsahová analýza*. Výskum spracovával druhú z otázok v ňom. Študentky mali doplniť vetu: *Sebahodnotenie v rámci mojej vlastnej výtvarnej tvorby je pre mňa ľahké, ťažké (nehodiace sa vymažte alebo napíšte iné), lebo .....doplňte.....*

Závery výskumu ukazujú, že študentky považujú sebahodnotenie skôr za ľahké (21) ako za ťažké (15). Jedna študentka uviedla, že sebahodnotenie je zložité (1) a závisí od toho, či ju predmet, na ktorom sa má hodnotiť, baví. Za ľahké ho považujú, lebo sú schopné sebahodnotenia (7), majú dostatočnú úroveň sebapoznania (9), určili si kritériá hodnotenia (4), a sebahodnotením nemôžu zraniť druhého (1). Študentky, ktoré vnímajú sebahodnotenie ako ťažké, si uvedomujú nemožnosť objektívnosti (4), sú veľmi sebakritické (4), ovlyvňuje ich vonkajšie hodnotenie (4), sú neschopné sebahodnotenia (3). Niektoré študentky uvádzali viac dôvodov v jednom vyjadrení.

Interpretácia zistení. Študentky vnímajú sebahodnotenie celkovo ako ľahšie než hodnotenie žiackych výtvarných prác asi preto, lebo autorstvo diela im dodáva sebavedomie v tejto oblasti. Študentky premietajú vlastnú osobnosť do poznámok o sebapoznaní a sebakritickosti.

Aplikácia do praxe. Keďže sebakritickosť a subjektivita môže byť ako demotivujúca, tak motivujúca, je úlohou učiteľa poukázať na ich motivujúcu funkciu. Študentky zjavne nie sú zvyknuté na sebahodnotenie, a to ani na univerzite. Plánujeme zaviesť viac sebapo-

VÝSKUM V OBLASTI DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY A JEHO PERSPEKTÍVY V PROSTREDÍ KATEDRY VÝTVARNEJ TVORBY A VÝCHOVY PF UKF V NITRE

Janka Satková

znávacích aktivít (arteterapeutické, artefiletické a sebareflexívny denník), pretože sa zdá, že sebapoznanie uľahčuje sebahodnotenie. Študentky na takéto aktivity reagujú pozitívne, aj v prípade, keď sú pre nich pomerne náročné.

4. VÝSKUM SLEDUJÚCI VPLYV ANIMOCENTRICKÉHO VYUČOVANIA VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Tento výskum bol realizovaný ako prvý, avšak po skúsenostiach s pedagogickou aj výskumnou prácou sme sa rozhodli ho zopakovať po častiach so zámerom hlbšieho preskúmania problematiky. Zatiaľ overujeme validitu zistení o postojoch študentiek k zmyslu a cieľom výtvarnej výchovy, neskôr plánujeme overiť ostatné zistenia.

Motívom výskumu bola snaha pedagóga zlepšiť prežívanie hodín výtvarnej výchovy študentkami výtvarne prevažne nenadanými (resp. ktoré dosiaľ v sebe neobjavili výtvarné nadanie a subjektívne považujúce seba za nenadané v tejto oblasti). Animocentrický prúd využíva výtvarnú výchovu ako prostriedok rozvoja osobnosti a medzi jeho princípy patrí využívanie psychologických poznatkov vo výtvarnej výchove - koncepcia PCE, niektoré princípy arteterapie, artefiletika, zmyslová a duchovná výtvarná výchova.

Cieľom výskumu bolo overiť účinnosť koncepcie uplatnenia animocentrizmu do výučby umeleckých disciplín pre študentky nenadané v oblasti výtvarných zručností. Predpokladali sme, že študentky budú subjektívne prežívať lekcie lepšie v porovnaní s ich očakávaním, že budú pozitívne ovplyvnené atmosférou v triede, dosiahnu zvýšenie svojich umeleckých schopností a výtvarného sebavedomia a budú chápať výtvarnú výchovu animocentricky.

Plán výskumu. Výskum prebehol v akad. roku 2004/2005 v jednom semestri v jednej teoretickej a jednej praktickej disciplíne. Výučba obsahovala princípy koncepcie PCE C.G. Rogersa (dôvera, empatia, autenticita, kongruencia) a zážitkového vyučovania, aktivity založené na arteterapii a artefiletike, činnosti zvyšujúce tvorivosť, relaxácie a hry.

Výskumný súbor sa skladal zo 103 študentiek a 3 študentov 1. a 2. ročníka – budúcich učiteľov na 1. stupni ZŠ.

Metódy výskumu boli *participatívne pozorovanie, dotazník a sebareflexívny pedagogický denník* vedený výskumníkom, zaznamenávajúci výsledky pozorovania, a obsahová analýza.

Závery výskumu potvrdili všetky naše predpoklady. Výučba bola nad očakávania študentov v pozitívnom zmysle. Študentky sa cítili dobre pri výučbe vzhľadom na pocit osobnej pohody a zmysluplnosti obsahu predmetu. Vplyv výučby na úroveň umeleckých schopností študentiek bol pozitívny (subjektívne i objektívne). Študentky chápali výtvarnú výchovu ako prostriedok rozvoja osobnosti žiaka (animocentricky). Hodiny mali pozitívny vplyv na výtvarné sebavedomie študentiek. Výskum sme realizovali v období, keď sme nekvantifikovali údaje.

Interpretácia zistení. Domnievame sa, že príčinou zmien vo vnímaní výtvarnej výchovy študentkami bolo uplatňovanie vyššie uvedených zásad animocentrizmu. Študentky študujúce učiteľstvo pre 1. st. ZŠ vnímajú výtvarnú výchovu ako prostriedok rozvoja osobnosti dieťaťa, v súlade so súčasným trendom vo vzdelávaní – humanistickým, a tiež v súlade s ich osobnostným smerovaním.

Aplikácia do praxe spočívala v zavedení princípov animocentrizmu do vyučovania všetkých disciplín pre budúce učiteľky na prvom stupni ZŠ, čo však nebolo konečným cieľom – tým bolo ďalej sledovať jeho vplyv na študentky. Animocentrizmus nie je jediným a ani jediným správnym smerom výtvarnej edukácie, zatiaľ sa nám však javí ako vhodný na vytvorenie a prehĺbenie vzťahu študentiek k výtvarnej výchove, bez ktorého považujeme výtvarnú edukáciu na univerzite za neefektívnu.

VÝSKUM V OBLASTI DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY A JEHO PERSPEKTÍVY V PROSTREDÍ KATEDRY VÝTVARNEJ TVORBY A VÝCHOVY PF UKF V NITRE

Janka Satková

ZÁVĚR

Na základe čiastkových výsledkov prvého výskumu sme realizovali zatiaľ ostatný výskum sledujúci postoje študentiek k zmyslu a cieľom výtvarnej výchovy. Všetky výskumy nami realizované vychádzali z potrieb praxe a vracali sa do nej aplikáciou výsledkov. Naším prvotným cieľom v edukácii aj vo výskume je rozvoj osobnosti študenta – budúceho učiteľa. Osobnosť je možné rozvíjať na každej disciplíne – teoretickej, praktickej i didaktickej. Teoretické disciplíny výtvarnej výchovy majú veľký potenciál rozvíjať osobnosť študenta (Récka, 1996, Récka 2000, Récka, 2010), pričom sa uplatňuje princíp výchovy umením. KVTaV PF UKF má pred sebou ešte bohatú výskumnú budúcnosť, a zdá sa, že v dohľadnej dobe sa do nej zapoja aj samotní študenti svojimi vlastnými výskumami.

LITERATURA

ČERMÁK, I.: Analýza a interpretace - kriterium kompetence kvalitativního výzkumníka. In: *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI. Vybrané aspekty teorie a praxe*. Zborník z konferencie. Olomouc: KPs FF UP v Olomouci, 2007. s. 11-14. 385 s. ISBN 978-80-244-1813-1.

FICHNOVÁ, K.- SATKOVÁ, J.- JANKOVÁ, G.: Učitelia výtvarných disciplín a informačné technológie. Zborník z odborného seminára. In: *Individualita žiaka v elektronickom prostredí.* Nitra: PF UKF v Nitre, 2008. s. 14-31. ISBN978-80-8094-399-8.

GAVORA, P.: Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: Regent, 2006. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.

JUSCZYK, S.: Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách. Bratislava: Iris, 2003. 137 s. ISBN: 80-89018-13-0.

MIOVSKÝ M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4 – 486.

PLICHTOVÁ, J.: Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií. Bratislava: Média. 2002. 134 s. ISBN 80-967525-5-3.

RÉCKA, A.: Špecifiká prípravy učiteľov 1. stupňa ZŠ z aspektu disciplíny Základy výtvarnej kultúry. Zborník z konferencie. In: *Vysokoškolská príprava učiteľov II. časť.* Banská Bystrica: PF UMB, 1996. s. 487-489. ISBN 80-8055-020-4.

RÉCKA, A.: Rozvoj všestrannej osobnosti študenta prostredníctvom disciplíny Základy a dejiny výtvarnej kultúry na pedagogických fakultách VŠ. Zborník z konferencie. In: *Výtvarné aktivity ako prostriedok humanizácie v pedagogickom procese*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2000. s. 97-100. ISBN 80-8055-430-7.

RÉCKA, A.: Axiologický rozmer racionálneho a emocionálneho aspektu v príprave učiteľov výtvarnej výchovy. Zborník z konferencie. In: *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: ZU v Plzni, 2010. s. 106-113. ISBN 978-80-7043-869-5.

SILVERMAN, D.: *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. 327 s. ISBN 80-551 -0904-4.

SLAVÍK, J.: Hodnocení ve výtvarné výchově. [online] [citované 5.5.2008]. Dostupné z: <http://www.sssbrno.cz/artefiletika/modules/articles/article.php?id=29>

STRAUSS, A. - CORBINOVÁ, S.: Základy kvalitativního výzkumu. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

KOMPETENZORIENTIERUNG - ENTWICKLUNGEN UND DISKURSE IN DEUTSCHLAND

Ernst Wagner

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München
und Universität Erlangen-Nürnberg, Deutschland,
E-Mail: Ernst.Wagner@isb.bayern.de

Annotation: Lehrpläne werden geändert (in Deutschland ca. alle 15 Jahre), wenn die alten nicht mehr funktionieren. Die schlechten PISA-Resultate deutscher Schüler waren in diesem Sinne der Anlass für neue Lehrpläne. Sie werden und sie wurden von der Input auf die Outcome-Orientierung (Outcome formuliert als Kompetenzen) umgestellt, zunächst nur in den Hauptfächern, dann in allen anderen auch. Der Text stellt den, in Bayern entwickelten Ansatz für das Fach Kunst vor: das Kompetenzmodell sowie Kriterien für kompetenzorientierte Aufgaben.

Schlüsselwörter: Kunstunterricht, Kompetenzen, Outcome, Aufgaben, Output, Lehrplan, Kompetenzmodell.

KONCEPT KOMPETENCÍ A PEDAGOGIKA UMĚNÍ – VÝVOJ A ODBORNÝ DISKURZ V NĚMECKU

THE CONCEPT OF COMPETENCIES IN ART EDUCATION - DEVELOPMENTS AND DISCOURSES IN GERMANY

Ernst Wagner

Anotace: Vyučovací plány se mění (v Německu přibližně každých 15 let), když staré již nejsou funkční. Špatné výsledky PISA německých žáků se staly podnětem pro tvorbu nových učebních plánů. Došlo ke změně paradigmatu z input-orientace na outcome-orientaci (outcome - formulovaných jako kompetence), zpočátku jen v oblasti hlavních předmětů, pak ve všech ostatních. Text představuje v Bavorsku aktuální pojetí oboru Umění ve smyslu dosahování kompetencí, stejně jako kritéria na kompetence zaměřených školních úloh.

Klíčová slova: vyučování umění, kompetence, outcome, učební úlohy, output, učební plán, model kompetencí.

Abstract: Every change of curricula (in Germany about every 15 years) is the result of emerging challenges, which the new curriculum tries to address. The latest main challenge in Germany's educational system has been the bad PISA results of German students. The answer to this has been to change the curriculum paradigms from input to outcome (outcome formulated as competencies) mainly in the core subjects and at least in all other subjects like in art education as well. The following text presents the current approach in Bavaria: a model of competencies in art education and new kinds of assignments which we have developed.

Key words: art education, competencies, outcome, assignments, output, curriculum, model of competencies.

KOMPETENZORIENTIERUNG - ENTWICKLUNGEN UND DISKURSE IN DEUTSCHLAND

Ernst Wagner

KONCEPT KOMPETENCÍ A PEDAGOGIKA UMĚNÍ – VÝVOJ A ODBORNÝ DISKURZ V NĚMECKU

Ernst Wagner

WELCHE PROBLEME HABEN WIR IN DEUTSCHLAND?

Lehrpläne werden zur Zeit in Deutschland ungefähr alle 15 Jahre geändert (auch hier hat sich die Zeit beschleunigt, früher waren Lehrpläne fast doppelt so lange gültig). Und jede Lehrplanänderung versucht, die gerade wichtigsten Probleme zu lösen, Antworten auf aktuelle Herausforderungen zu geben. Die letzte große Herausforderung in der deutschen Bildungslandschaft, die fundamentale Lehrplanänderungen zur Folge hatte, war PISA - vor etwas mehr als 10 Jahren. Vor PISA war Deutschland so stolz auf sein Schul- und Bildungssystem. PISA aber zeigte, dass es keinen Grund für diesen Stolz gibt. Die Ergebnisse der deutschen Schüler bei PISA waren im besten Fall durchschnittlich. Dieses schlechte Abschneiden war in allen Zeitungen und auf allen Fernsehkanälen. Der sogenannte „PISA-Schock" war - um das Jahr 2000 - das zentrale Thema.

In der Zwischenzeit gibt es genauere Analysen des Problems: Schnell war klar, dass die besten Ziele, die in einem Lehrplan stehen, nicht dazu führen, dass die Schüler diese auch erreichen, wie auch V. Uhl Skřivanová (2012) anhand ihrer tschechisch-bayerischen Forschung berichtet hat. Das ist eigentlich jedem Menschen klar, für die Lehrplanentwickler war es jedoch eine die Praxis verändernde Erkenntnis. Diese führte dazu, dass alle neuen deutschen Lehrpläne seitdem „kompetenzorientiert" geschrieben werden. Kompetenzen beschreiben natürlich weiterhin Ziele, aber sie beschreiben diese auf ganz andere Weise: Kompetenzen sind das, was die Schüler an Fähigkeiten erwerben, wenn sie in der Schule sind: Nach einer Schulstunde wissen sie etwas mehr, sie können etwas besser und sie haben eine veränderte Einstellung zu den Themen des Unterrichts. (Auch das ist eigentlich ganz einsichtig.) Dass die Schüler die Kompetenzen haben, können wir als Lehrer jedoch nicht direkt beobachten. Wir können es aber sehen, wenn die Schüler bestimmte Aufgaben lösen, wenn sie das, was sie gelernt haben, anwenden. Dabei müssen die Aufgaben so formuliert sein, dass die Schüler auch wirklich ihre Kompetenzen zeigen können, und nicht etwa z.B. nur Wissen abfragen. Doch dazu später. Kompetenzen werden in der Bildungstheorie mit dem englischen Begriff Outcome bezeichnet, weil sie komplexer sind als Output. Lernziele dagegen sind ein typischen Beispiel für Input.

In München schreiben wir gerade die neuen Lehrpläne für Bayern. Unsere Lehrer sind davon nicht begeistert, weil jede Änderung die Arbeit natürlich zuerst einmal schwieriger macht. Wenn ich auf Tagungen nun vielen verärgerten Lehrern gegenüberstehe, versuche ich ihnen ein bestimmtes Argument nahezubringen: Im Laufe einer Biografie (sei es privater oder beruflicher Art) entwickelt jeder Mensch automatisch Routinen. Diese machen das Leben leichter. Oft aber werden sie zu starren Mustern, die sich nicht mehr weiterentwickeln. Ein Zwang von außen (der als unangenehm empfunden wird) kann dann - im positiven Fall - dazu führen, diese Routinen unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Ich kann die Dinge, die ich tue, mit einer anderen Brille zu sehen. Der Wechsel vom Paradigma des Inputs (Lernziele) zum Paradigma des Outcomes (Kompetenzen) kann ein solcher Impuls, eine solche Innovation sein. Nur ein System, das sich immer wieder ändert und anpasst, ist in meiner Meinung ein lebendiges System. (Das wissen wir auch von der Kunst, oder der Politik.)

JAKÉ MÁME V NĚMECKU PROBLÉMY?

V současné době se mění v Německu učební plány zhruba každých 15 let (také v této oblasti došlo ke zrychlení, dříve byly učební plány téměř dvakrát déle v platnosti). Každá změna učebního plánu je pokusem o řešení právě podstatných problémů, hledáním odpovědí na aktuální výzvy a požadavky. Takovou poslední velkou výzvou byly v oblasti německého vzdělávání výsledky PISA studií – před více než 10ti lety, které měly za následek fundamentální změny učebních plánů. Před PISA studiemi bylo Německo velmi pyšné na svůj školský a vzdělávací systém. PISA ale prokázala, že není, nač být pyšní. Výsledky německých žáků byly v nejlepším případě průměrné. Toto špatné skóre bylo zveřejněno ve všech novinách a na všech televizních kanálech. A tak se tento tzv. PISA-šok stal kolem roku 2000 centrálním tématem debaty.

V průběhu času byly vypracovány přesné analýzy tohoto problému: rychle bylo jasné, že nejlepší cíle, které budou zaneseny do učebního plánu, nepovedou k tomu, že jich žáci dosáhnou, jak také referovala v rámci svého česko-bavorského výzkumu V. Uhl Skřivanová[1]. To je v podstatě každému člověku jasné, pro výzkumníky a tvůrce učebních plánů to však byl poznatek, který změnil praxi. Tento fakt vedl k tomu, že všechny nové německé učební plány jsou sestavovány s cílem dosahování žákovských kompetencí. Kompetence definují samozřejmě nadále vzdělávací cíle, činí to však zcela jiným způsobem: kompetence jsou dovednostmi a znalostmi, které žáci získávají v rámci své školní docházky. Po každé vyučovací hodině znají o něco více, umí o něco více a proměňuje se jejich přístup k vyučovacím tématům. (Také to je vlastně přirozené.) To, že žáci získají tyto kompetence, nemůžeme my učitelé přímo pozorovat. Můžeme však vidět, že při řešení určitých úloh žáci naučené aplikují. Přitom musí být úkoly formulovány tak, aby žáci skutečně mohli předvést nabyté kompetence, neměli bychom se tedy dotazovat pouze po jejich vědomostech. Avšak k tomu později. Kompetence jsou v rámci teorie vzdělávání označeny anglickým pojmem outcome, protože mají komplexnější charakter než output. Původní pojetí vzdělávacích cílů je naproti tomu typickým příkladem pro input.

V Mnichově píšeme právě nové učební plány pro spolkovou zemi Bavorsko. Naši učitelé tím nejsou právě nadšeni, protože každá změna ztěžuje zprvu jejich práci. Když na konferencích stojím tváří v tvář rozčileným učitelům, pokouším se jim přiblížit tento argument: v průběhu života, ať již privátního nebo profesního, si každý z nás vyvine automaticky určitou rutinu. Ta činí pak život jednodušší. Často však se tato rutina stane také strnulou šablonou, která se dále nevyvíjí. Tlak z vnějšku (který je chápán jako nepříjemný) může pak – v pozitivním případě – vést k tomu, tuto rutinu vnímat v novém zorném úhlu. Mohu věci, které činím, vnímat jinýma očima. Obrat paradigmatu input ve smyslu původních vzdělávacích cílů k paradigmatu outcom ve smyslu kompetencí se může stát takovým impulzem, takovou inovací.

1 Uhl Skřivanová, V. Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht, Komparation der Bildungsinhalte. BDK Mitteilungen, 2012, č. 1, s. 27-30. ISSN 0005-2981.

KOMPETENZORIENTIERUNG - ENTWICKLUNGEN UND DISKURSE IN DEUTSCHLAND

Ernst Wagner

Gestatten Sie mir eine kleine Nebenbemerkung: Wenn wir so auf unser Fach schauen, dann wissen wir auch, dass der nächste Paradigmenwechsel in spätestens 30 Jahren wieder ansteht, da die Kompetenzorientierung dann auch in Routinen erstarrt sein wird.

Speziell im Kunstunterricht (so nennen wir das Fach in Deutschland) kommen noch einige Probleme und Fragen dazu, für die die Kompetenzorientierung ebenfalls eine gute Antwort geben kann:

Ein Problem ist die Marginalisierung des Fachs (in Bayern, in Deutschland und auch in vielen anderen Ländern Europas). Ich habe sechs Jahre lang im bayerischen Kultusministerium gearbeitet und bin dort täglich mit den Menschen zusammen gekommen, die über die Zukunft unseres Fachs entscheiden. In den Diskussionen wurde schnell klar: Die meisten von ihnen hatten (leider!) selbst als Kinder und Jugendliche schlechten Kunstunterricht erlebt oder aber ihre eigenen Kinder berichteten zuhause von schlechtem Kunstunterricht. Wenn man mit diesen Menschen über großartige und wichtige Ziele spricht, die im Kunstunterricht erreicht werden sollen, dann glauben sie es einem einfach nicht. Wenn sie aber tolle Ergebnisse sehen, dann sind sie überzeugt. Es ist also besser, die Ergebnisse von Unterricht zu benennen (und zwar auf nachvollziehbare Weise), als phantastische Utopien. Auch dies ist also ein wichtiges Argument für eine zunehmende Outcome-Orientierung.

Und noch ein letztes Argument lässt sich anführen. Was eine gute Schülerarbeit, ein gutes Bild des Schülers ist, ist vielleicht auf den ersten Blick nie ganz klar. Aber auch ganz unterschiedliche Kollegen erzielen nach einer Diskussion meist schnell Konsens über die Qualität (und die Note) dieser Arbeit. Diskutieren die Kollegen aber über Ziele des Kunstunterrichts oder über die zugrunde liegenden Weltanschauungen, gibt es meist schnell Streit. Deshalb - so meine Erfahrung - zeigen sich Lehrer lieber Schülerarbeiten als Lernziele. Lehrer sind demnach schon immer eher outcome-orientiert. Zeit also, dass die Lehrpläne nachfolgen.

KONCEPT KOMPETENCÍ A PEDAGOGIKA UMĚNÍ – VÝVOJ A ODBORNÝ DISKURZ V NĚMECKU

Ernst Wagner

Jen systém, který se stále proměňuje a přizpůsobuje, je dle mého mínění živým systémem. To víme také o umění nebo o politice.

Dovolte mi malé odbočení. Podíváme-li se na náš obor, víme také, že další změna paradigmatu nastane nejpozději za 30 let, neboť orientace na dosahování kompetencí se také stane ustrnulou rutinou.

Speciálně ve vyučování Umění (tak se nazývá obor v Německu) je třeba mluvit ještě o dalších problémech a otázkách, které se váží k orientaci na dosahování kompetencí, a mohou se stát zároveň odpovědí.

Jeden problém je marginalizace oboru (v Bavorsku, v Německu a také v mnoha dalších zemích Evropy). Pracoval jsem 6 let na Ministerstvu školství Bavorska a denně jsem se setkával s lidmi, kteří rozhodovali o budoucnosti našeho oboru. V diskuzích bylo rychle jasné: většina z nich zažila (bohužel) v dětství a období dospívání špatnou výuku umění nebo jim jejich vlastní děti doma vyprávěly něco obdobného. Když člověk mluví s těmito lidmi o důležitých a velkolepých cílech, kterých by bylo třeba dosáhnout v rámci výuky umění, pak jednoduše jednomu nevěří. Když však vidí výborné výsledky, jsou přesvědčeni. Je tedy lepší, poukazovat na výsledky vyučování (a sice na základě srozumitelné formy), nežli odkazovat na fantastické utopie. Také toto je důležitým argumentem stále více převažující orientace outcome.

A ještě poslední argument je možné zmínit. Co je to dobrá žákovská práce, dobrý obraz žáka, není možná na první pohled zcela zřejmé. Přesto rozdílní kolegové dojdou na základě diskuze rychle ke konsenzu o kvalitě (známce) této práce. Diskutují-li tito kolegové však o cílech vyučování umění nebo o svých pohledech na svět, rychle vznikne hádka. Proto – podle své zkušenosti – se domnívám, že učitelé vnímají raději přímo žákovské práce jako cíle výuky. Sami učitelé jsou přitom téměř vždy spíše outcome orientováni. Je tedy načase, aby také učební plány byly orientovány outcome.

KOMPETENZORIENTIERUNG - ENTWICKLUNGEN UND DISKURSE IN DEUTSCHLAND

Ernst Wagner

KONCEPT KOMPETENCÍ A PEDAGOGIKA UMĚNÍ – VÝVOJ A ODBORNÝ DISKURZ V NĚMECKU

Ernst Wagner

WIE VERSUCHEN WIR, DIE PROBLEME ZU LÖSEN?
Kompetenzmodell als übergreifender Entwurf für die Identität des Fachs

Um den Outcome beschreiben zu können, muss es zunächst ein solches Kompetenzmodell geben. Dieses Modell muss dabei die „Identität des Fachs“ abbilden. Wie ein solches Kompetenzmodell aussehen kann, möchte ich Ihnen am bayerischen Beispiel, an dem wir gerade arbeiten, zeigen. (In Deutschland macht jedes Bundesland seine eigene Bildungspolitik, seine eigenen Lehrpläne und seine eigenen Kompetenzmodelle. Sachsen z.B. macht es zumindest ein bisschen anders als Bayern oder Berlin oder Hessen.)

Die aus erfahrenen Lehrern zusammengestellten Lehrplankommissionen in Bayern, die gerade arbeiten, stellen sich vor, dass es im Fach Kunst vor allem um folgende 6 Kompetenzdimensionen geht: wahrnehmen, imaginieren, analysieren/deuten, werten/urteilen, gestalten und kommunizieren. Dieses Modell ist aus der Diskussion gewonnen, Diskussionen nicht nur mit vielen Lehrern, sondern auch mit Hochschullehrern und Experten. Es reflektiert vor allem die Erfahrung von Unterricht, den wir als einen Kompromiss von Schüler- und Lehrerinteressen im Rahmen der Vorgaben des Lehrplans begreifen. (Z.B.: Schüler wollen oft am liebsten gestalten, für Lehrer ist dagegen analysieren oft wichtiger.)

Im Unterricht, bei einer bestimmten Aufgabe, kommen meist alle Kompetenzdimensionen zusammen. Lassen Sie mich ein (sehr konventionelles) Beispiel geben: Aufgabe für 12-jährige Kinder ist es, eine Blüte nach der Natur zu zeichnen. Im Zentrum steht also das Gestalten (Fragen nach der Größe und Qualität des Papiers spielen eine Rolle, welcher Stift, wo sitzt die Zeichnung auf dem Blatt, werden Schraffuren oder Umrisslinien verwendet? usw.). Doch die Schülerin muss auch die Blüte wahrnehmen und, wenn das Bild gut werden soll, vielleicht sogar ihre Schönheit genießen (Aus welcher Ansicht betrachte ich die Blüte? Welche Formen und Farben „berühren“ mich?). Die Schülerin muss vielleicht sogar das entstehende Bild imaginieren, damit sie weiß, an welcher Stelle auf dem Blatt sie anfangen soll. Sie muss darüber hinaus das Erscheinungsbild der Blüte analysieren (Was macht ihre spezifische Form aus?) und bei jedem Radieren, jeder Korrektur liegt ein Bewertungsvorgang, ein Urteil zu Grunde. Und ganz zum Schluss zeigt die Schülerin die entstandene Zeichnung ihrer besten Freundin, oder sie schenkt es ihrer Mutter, und kommuniziert damit. Bereits in dieser kleinen Zeichnen-Übung sind also alle Kompetenzdimensionen vertreten.

Die gleichen Überlegungen kann ich anstellen, wenn die Schülerin ein Bild von Raffael analysiert, wenn sie eine Kunstkritik schreibt oder z.B. eine Ausstellung aufbaut, usw. Je nach Tätigkeit verschieben sich dabei aber die Gewichte und die inhaltlichen Akzente der Dimensionen.

Nochmal ein Beispiel: Die Schüler sollen nach unserem Verständnis nicht nur fähig sein, selbständig Bilder zu gestalten, sondern auch fähig sein, sich einem ihnen unbekanntem Kunstwerk sinnvoll anzunähern. Dazu müssen sie es gelernt haben, Bilder auf der Basis

JAK SE POKOUŠÍME ŘEŠIT PROBLÉMY?
Model oborových kompetencí jako návrh zastřešující identitu oboru

Aby bylo možné popsat outcome, musí prvně existovat takový model kompetencí. Tento model by měl přitom odrážet „identitu oboru“. Jak může takový model oborových kompetencí vypadat, bych rád přiblížil na bavorském příkladu, na kterém právě pracujeme. (V Německu si vytváří každá spolková země svou vlastní vzdělávací politiku, své vlastní učební plány a své vlastní modely kompetencí, např. minimálně Sasko toto činí trochu jinak než Bavorsko nebo Berlín nebo Hesensko.)

Komise vytvářející v Bavorsku učební plány jsou sestaveny ze zkušených učitelů. Tyto komise, které právě pracují na zadaném úkolu, došly k názoru, že se má v rámci oboru Umění jednat především o těchto 6 dimenzí oborových kompetencí: vnímat, imaginovat, analyzovat, vykládat, hodnotit, posuzovat, tvořit a komunikovat. Tento model vyšel z diskuze, z diskuze nejen s mnoha učiteli, nýbrž také s vysokoškolskými pedagogy a experty. Reflektuje především zkušenosti z praxe, neboť jsme zvolili jako podklady učebního plánu kompromis mezi zájmy žáků a učitelů, např. žáci chtějí často tvořit, pro učitele je oproti tomu analýza díla důležitější.

V rámci vyučování a v konkrétním úkolu se setkávají většinou veškeré dimenze oborových kompetencí. Nechte mě vyslovit jeden (velmi konvenční) příklad: úkol pro dvanáctileté děti je nakreslit květ podle přírody. V centru pozornosti stojí tedy tvorba, roli hrají otázky po velikosti a kvalitě papíru, kterou kreslicí pomůcku zvolím, kde začnu na papíře s kresbou, využiji šrafování nebo obrysů atd. Avšak žákyně musí také květ vnímat, jestliže má být kresba dobrá, možná dokonce prožívat krásu této květiny. Ze kterého pohledu pozoruji tuto květinu? Které formy a barvy se mě „dotýkají“? Žákyně si musí na základě své obrazotvornosti možná dokonce představovat vznikající obraz, aby věděla, na kterém místě papíru má započít. K tomu všemu musí také analyzovat vzhled květu. Co je jeho podstatou, vytváří jeho specifickou formu? Při každém gumování, každé korektuře zapojuje proces hodnocení a svého úsudku. A na konci ukáže žákyně vzniklou kresbu své nejlepší přítelkyni nebo ji daruje své mamince a komunikuje tak prostřednictvím této kresby. Již v průběhu tohoto kresebného cvičení jsou tak zastoupeny všechny dimenze kompetencí.

Stejné úvahy mohu vést, pokud žákyně analyzuje obraz od Raffaela, když píše uměleckou kritiku nebo například připravuje výstavu atd. Podle vykonávaných činností se ovšem posouvají těžiště a obsahové akcenty dimenzí.

Ještě jeden příklad: žáci mají být podle našeho mínění nejen schopni samostatně vytvářet obrazy, nýbrž také přiblížit se neznámému uměleckému dílu. Za tímto účelem se musí naučit, analyzovat obrazy na bázi svého vnímání a také je interpretovat. Tvořit mohou pak žáci v tomto kontextu dvěma způsoby. Na jedné straně například studiem obrazu Raffaela, a to na základě skicování kompozice nebo všímáním si detailu

KOMPETENZORIENTIERUNG - ENTWICKLUNGEN UND DISKURSE IN DEUTSCHLAND

Ernst Wagner

ihres Wahrnehmens zu analysieren und zu interpretieren. Gestalten können die Schüler in diesem Kontext auf zwei Weisen. Zum einen, indem sie z.B. Raffaels Bild in Kompositionsskizzen oder in Details studieren und so die Gestaltung Raffaels besser verstehen. Sie können aber auch zu einem fiktiven „Umgestalten" in der Vorstellung kommen, etwa durch eine spielerische, fiktive Veränderung der Figurenanordnung, durch einen anderen Raum, ein anderes Format etc. Auf diese Weise denken und fühlen sie sich in Raffaels Bildlösung ein, und sie verstehen so besser, was Raffael da eigentlich gemacht hat. (Meines Erachtens ist dieses innere Mitgestalten eine spezifische Form der Annäherung an Kunst, die nur unser Fach bieten kann.) Raffaels Bild kann auch als Akt der Kommunikation eines bestimmten Anliegens in einer bestimmten Zeit verstanden werden. Auch hier sind also wieder alle Kompetenzdimensionen von Interesse. Ich hoffe aber, dass ich deutlich machen konnte, wie sehr sich die Gewichte und die inhaltlichen Akzente der Dimensionen je nach Aufgabe jeweils verschieben.

Will man nun auf der Basis dieses Kompetenzmodells einen Lehrplan entwickeln, muss dieser beschreiben, welche Kompetenzstufe von den Schülern (allen Schülern) eines bestimmten Alters in einer bestimmten Dimension erwartet wird. Wieder ein Beispiel: Im Bereich Analysieren gibt es den Vorschlag in unserer Lehrplankommission, für die 8-jährigen Schüler zu schreiben: „Die Schüler können eigene und fremde Objekte beschreiben und dabei einige wenige, elementare Fachbegriffe nutzen." Und für die 10-jährigen: „Die Schüler äußern sich mit Fachbegriffen zu eigenen und fremden Objekten unter Berücksichtigung der Gestaltungskriterien und des Gestaltungsprozesses."

8-jährige	10-jährige
„Die Schüler können eigene und fremde Objekte beschreiben und dabei einige wenige, elementare Fachbegriffe nutzen."	„Die Schüler äußern sich mit Fachbegriffen zu eigenen und fremden Objekten unter Berücksichtigung der Gestaltungskriterien und des Gestaltungsprozesses."

KONCEPT KOMPETENCÍ A PEDAGOGIKA UMĚNÍ – VÝVOJ A ODBORNÝ DISKURZ V NĚMECKU

Ernst Wagner

a lépe tak porozumět tvorbě tohoto umělce. Na straně druhé mohou přejít k fiktivnímu přetvoření tohoto díla ve své představě, na základě hravých a fiktivních změn řazení figur, změnou prostoru, využitím jiného formátu atd. Tímto způsobem uchopí na základě rozumu i vcítění řešení Raffaelova díla a porozumí tím lépe, oč se Raffael vlastně snažil. (Dle mého názoru je tato vnitřní spolutvorba specifickou formou přiblížení se umění, kterou může nabídnout jen náš obor.) Raffaelův obraz může být také interpretován jako akt komunikace, výpověď určité doby. Také v tomto případě se stávají předmětem zájmu veškeré dimenze kompetencí. Doufám, že se mi tak podařilo vystihnout, jak se přesouvají významy a obsahové akcenty dimenzí podle volby daného úkolu.

Stanoví-li si člověk na základě tohoto modelu oborových kompetencí vytvořit učební plán, musí popsat, které stupně kompetencí jsou očekávány od žáků určitého věku v rámci určité dimenze. Například v oblasti analyzování byl učiněn v rámci naší komise, sestavující učební plány, návrh pro osmileté žáky: „Žáci popisují vlastní a cizí objekty, přitom užívají zčásti elementární oborové termíny." Pro desetileté pak: „Žáci se vyjadřují pomocí oborových termínů k vlastním i cizím objektům s ohledem na kritéria tvorby a tvůrčího procesu."

8 let	10 let
„Žáci popisují vlastní a cizí objekty, přitom užívají zčásti elementární oborové termíny."	„Žáci se vyjadřují pomocí oborových termínů k vlastním i cizím objektům s ohledem na kritéria tvorby a tvůrčího procesu."

KOMPETENZORIENTIERUNG - ENTWICKLUNGEN UND DISKURSE IN DEUTSCHLAND

Ernst Wagner

KONCEPT KOMPETENCÍ A PEDAGOGIKA UMĚNÍ – VÝVOJ A ODBORNÝ DISKURZ V NĚMECKU

Ernst Wagner

ZEITGEMÄSSE GEGENSTANDSBEREICHE - BILDKOMPETENZ

Kompetenzen werden, so der bildungstheoretische Ansatz, nie an sich erworben, sondern immer in einem bestimmten Fach und dort an bestimmten „Gegenständen", in bestimmten „Lernbereichen". Es gibt in Deutschland einen Konflikt darüber, ob die Lehrpläne diese Lernbereiche vorschreiben sollen oder ob die Lehrer selbst entscheiden können, welchen sie auswählen. Bayern gehört hier zu den eher konservativen Ländern, die im Lehrplan die Lernbereiche benennen, die im Unterricht zu behandeln sind. Dabei gehen wir von 4 Lernbereichen aus, in denen Bilder eine wichtige Rolle spielen:

Wichtig ist, dass wir unter „Bilder" nicht nur die Bilder meinen, die man an die Wand hängen kann, sondern alle gestalteten Dinge der Welt, deren Gestaltung auf die visuelle Wahrnehmung durch andere Menschen zielt. Also Filme ebenso wie Kleider, Sportevents ebenso wie Kunst, Layout ebenso wie Visualisierungen. Diese reiche Bilderwelt ordnen wir vier Lernbereichen zu: der Alltagsästhetik (z.B. der Ästhetik der Jugendszenen, des Wohnens, der Mode etc.), der Kommunikation (z.B. der Werbung, der Schriftgestaltung, dem Design von Webseiten), der Architektur und dem Design (als „angewandte Künste" vom Objektdesign bis zur Landschaftsarchitektur) und schließlich der Kunst (als dem besonderen Gegenstand des Kunstunterrichts [daher auch der Name des Fachs in Deutschland] mit einem Schwerpunkt auf der modernen und zeitgenössischen Kunst). Alle vier Lernbereiche ziehen sich durch alle Altersstufen und auch durch alle Schularten.

Die Fachkompetenz in unserem Fach nennen wir, da sie immer Bilder im Fokus hat, deshalb auch Bildkompetenz, wobei der Begriff Bild, und das ist mir sehr wichtig, in dem soeben genannten, breiten Sinne zu verstehen ist. Dadurch dass alle 4 Gegenstandsbereiche in jedem Jahr wieder auftauchen, hoffen wir eine auf nachhaltigere Durchdringung der Lerngegenstände durch die Schüler. Diese Idee ist dem Konzept des „Spiral-Curriculums" entnommen.

Gestatten Sie mir einen kurzen Exkurs: Das bislang dargestellte Modell ist weiter eingebettet in einem größeren Rahmen. Zum einen in den Kontext von „Schlüsselkompetenzen", wozu wir die Selbst-, die Sozial- und die Methodenkompetenz zählen. Zum andern berücksichtigt es die Reflexion über das eigene Tun - gedacht als metakognitive Ebene. Doch das alles führt hier, bei der Kürze der Zeit, leider zu weit. Dennoch möchte ich es erwähnen und mit der Grafik auch zeigen. (Diese zeigt im Zentrum übrigens eine frühere Version des fachlichen Modells. Sie sehen, wir sind wirklich mitten in der Arbeit.)

SOUDOBÉ TEMATICKÉ OBLASTI OBRAZOVÉ KOMPETENCE

Kompetence nelze podle teorie vzdělávání nikdy získat, pokud nejsou vázány na určitý předmět a v něm na určité vzdělávací obsahy. V Německu probíhá spor o to, zda učební plány mají tyto oblasti obsahů předepisovat nebo zda se mají učitelé sami rozhodovat, které si zvolí. Bavorsko patří v této záležitosti spíše ke konzervativním zemím, které se rozhodly určit v rámci učebního plánu tyto obsahové oblasti, jež mají být v rámci vyučování realizovány. Přitom vycházíme ze čtyř vzdělávacích oblastí, ve kterých obrazy hrají důležitou roli.

Důležité je, abychom pod pojmem „obraz" nevnímali pouze závěsné obrazy, nýbrž všechny vytvořené věci na světě, jejichž forma je vizuálně vnímatelná pro člověka. Tedy filmy, stejně tak jako oblečení, sportovní akce, stejně tak jako umění, layout nebo vizualizace. Tento bohatý obrazový svět přiřadíme do čtyř oblastí: estetiky všedního dne (např. estetika mladé scény, bydlení, módy atd.), komunikace (např. reklama, typografie, design webových stránek), architektury a designu (užité umění od designu objektů po architekturu krajiny) a umění (jako zvláštní oblast vyučování, odtud také jméno oboru v Německu), a to se zvláštním zřetelem na moderní a soudobé umění. Veškeré čtyři oblasti jsou platné pro všechny věkové skupiny žáků a veškeré typy škol.

Oborovou kompetenci našeho předmětu, protože fokusuje na výše objasněný pojem obraz, nazýváme kompetencí obrazovou, přičemž pojem obraz, a to považuji za velmi důležité, je třeba vnímat ve výše uvedeném širokém významu. Tím, že se veškeré čtyři tematické oblasti opakují každý rok znovu, věříme v jejich udržitelnost a proniknutí daných vzdělávacích obsahů k žákům. Tato myšlenka je převzata z tzv. konceptu „spirálového kurikula".

Dovolte mi krátký exkurz - doposud zobrazovaný model vložíme do širšího rámce. Do kontextu žákovských kompetencí, ke kterým počítáme osobní, sociální a metodickou kompetenci. Zároveň tak bude zohledněna reflexe vlastního konání – myšleno jako metakognitivní rovina. Bohužel bychom zacházeli již příliš daleko, což vzhledem k vymezenému rozsahu, nestihneme. Přesto chci toto téma alespoň zmínit.

KOMPETENZORIENTIERUNG - ENTWICKLUNGEN UND DISKURSE IN DEUTSCHLAND

Ernst Wagner

KONCEPT KOMPETENCÍ A PEDAGOGIKA UMĚNÍ – VÝVOJ A ODBORNÝ DISKURZ V NĚMECKU

Ernst Wagner

BEISPIELAUFGABEN

Da Kompetenzen, wie bereits gesagt, selbst nicht beobachtet werden können, sondern immer nur, ob die Schüler bei der Lösung einer Aufgabe diese haben, kommt Aufgaben eine besondere, eine neue Rolle zu. Zusammen mit dem neuen bayerischen Lehrplan werden wir deshalb Beispielaufgaben veröffentlichen. Diese Aufgaben müssen natürlich kompetenzorientiert sein. Dafür gibt es vier wesentliche Kriterien, die ich hier am Schluss nur noch kurz erläutern möchte:

- Bezug zur Lebenswelt
- Kombination von schriftlichen, bildnerischen und präsentierenden Anteilen
- Komplexität
- Berücksichtigung verschiedener Kompetenzstufena

MODELOVÉ ÚKOLY

Jelikož kompetence, jak bylo mezitím již řečeno, nejsou pozorovatelné, avšak pozorovat můžeme pouze, zda žáci v průběhu řešení úkolu využívají nabyté kompetence, plní výtvarné úkoly novou a důležitou roli. V souvislosti s novým bavorským učebním plánem tedy zveřejníme modelové úkoly. Tyto úkoly musí být samozřejmě zaměřené na dosahování kompetencí. Za tímto účelem existují čtyři podstatná kritéria, která bych chtěl v závěru na tomto místě ještě krátce objasnit:

- Vztah k životní realitě
- Kombinace podílu psaného a vizuálního, začlenění prezentace
- Komplexita
- Zohlednění stupňů kompetencí

BEZUG ZUR LEBENSWELT

Man könnte diesen Aspekt als die Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen, die Bildkompetenz voraussetzen, definieren. Dazu gehört z.B. auch, dass die Aufgabenstellung in eine Situation, einen Kontext eingebunden ist.

Bsp.: "Sammle Beispiele, wie ein bestimmter, im Moment in der öffentlichen Diskussion umstrittener Politiker in verschiedenen Printmedien dargestellt wird. Entwickle dann mit deinen Mitschülern Kriterien, wie sich diese Darstellungen des Politikers unterscheiden!"

Bsp.: „Entwerfe für die Ausstellung von Skulpturen deiner Klasse in der Bücherei ein Plakat!"

KOMBINATION VON SCHRIFTLICHEN, BILDNERISCHEN UND PRÄSENTIERENDEN ANTEILEN

D.h. sie bilden das fachspezifische Kompetenzmodell mit seinen Dimensionen, wie oben dargestellt, ab.

VZTAH K ŽIVOTNÍ REALITĚ

Tento aspekt by bylo možné definovat jako schopnost zvládat situace, které předpokládají obrazovou kompetenci. K tomu náleží např. zadání úkolu, které bude ukotveno v situaci a kontextu.

Př. „Sbírej obrazové příklady z různých tištěných médií, na kterých je zobrazen konkrétní, v této době na veřejnosti často diskutovaný politik. Najdi poté se svými spolužáky kritéria, na základě kterých jsi schopen vysvětlit, jak se jednotlivá vyobrazení politika liší.

Př. „Navrhni pro třídní výstavu skulptur, která se bude odehrávat v knihovně, plakát!"

KOMBINACE PODÍLU PSANÉHO A VIZUÁLNÍHO, ZAČLENĚNÍ PREZENTACE

Znamená zaměření na výše představený oborově specifický model kompetencí a jejich dimenzí.

KOMPETENZORIENTIERUNG - ENTWICKLUNGEN UND DISKURSE IN DEUTSCHLAND

Ernst Wagner

KONCEPT KOMPETENCÍ A PEDAGOGIKA UMĚNÍ – VÝVOJ A ODBORNÝ DISKURZ V NĚMECKU

Ernst Wagner

KOMPLEXITÄT

Es dürfen nicht nur kognitive und fachspezifische Leistungen sondern auch motivationale zur Lösung der Aufgabe notwendig sein. Die Schüler müssen also nicht nur Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sondern auch Bereitschaften einbringen können.

Bsp.: "Entwickle ein Konzept für die Neugestaltung des Klassenzimmers. Hole dir Rat bei Experten und gewinne Befürworter (ggf. Finanziers). Erarbeite dann einen Umsetzungsplan!"

Auch Aspekte der Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz sind einzubeziehen.

Bsp.: „Präsentiere dein Zwischenergebnis deinen Mitschülern! Stelle dabei die Dinge dar, die dir besonders gut gelungen sind und die, mit denen du noch nicht zufrieden bist. Diskutiert mögliche Verbesserungen und v. a. auch die Wege dorthin!"

Es sollten Teilaufgaben vorkommen, in denen die Prozesse oder Ergebnisse kommentiert werden (Metareflexion)

Bsp.: "Wähle für dein Bild eine sinnvolle Blattgröße und sinnvolles Material und begründe deine Entscheidung."

BERÜCKSICHTIGUNG VERSCHIEDENER KOMPETENZSTUFEN

In einer Aufgabe müssen alle Kompetenzstufen berücksichtigt werden: elementare Kenntnisse - Selbständiges Arbeiten - kompetenter Umgang. Durch eine Mischung von eher geschlossenen und v.a. sehr offenen Teilaufgaben kann dieses erreicht werden. Aufgaben müssen also auch überprüfen, ob die Schüler Lösungsstrategien selbständig wählen, finden bzw. entwickeln können.

Bsp.: Die Schüler lernen nicht eine Schrifttype sondern binden die Anwendung von Schrift in Kontexte wie etwa Schriftdesign als Botschaft, z. B. in der Musikkultur ein.

Offene Teilaufgaben zeigen besonders klar, ob der Schüler z.B. seinen Lösungsweg selbst finden kann, in dem er aus verschiedenen Möglichkeiten bewusst auswählt. Das beginnt damit, dass er z.B. entscheidet, ob er für die Blüten-Zeichnung einen harten oder einen weichen Bleistift, ein großes oder kleines Papier usw. auswählt. Oder ob er für die Analyse des Raffaelfreskos einen ideengeschichtlichen oder einen ikonografischen Zugang wählt.

KOMPLEXITA

Požadovány nesmí být pouze kognitivní a oborově specifické výkony žáků, nýbrž také motivační, založené na řešení úkolů. Žáci musí využívat nejen svých vědomostí, schopností a dovedností, nýbrž mají být schopni také jejich aplikace.

Př.: „Vytvoř koncept nového zařízení třídy. Hledej radu u odborníků a získej sponzory. Vytvoř pak realizační plán!"

Také je možné zařadit aspekty osobní, metodické a sociální kompetence.

Př: Prezentuj svou zatím nehotovou práci svým spolužákům! Představ přitom, co se ti dobře povedlo a s čím zatím nejsi spokojen. Diskutuj možné zlepšení, a především také možné cesty k němu vedoucí!"

Následují dílčí úkoly, na jejichž základě budou komentovány procesy a výsledky (metareflexe).

Př: „Zvol si sám pro svůj obraz smysluplný formát papíru a smysluplný materiál a odůvodni své rozhodnutí."

ZOHLEDNĚNÍ RŮZNÝCH STUPŇŮ KOMPETENCÍ

V rámci jednoho úkolu musí být zohledněny všechny stupně kompetence: elementární znalosti – samostatná práce – kompetentní zacházení. Toho může být dosaženo na základě kombinace spíše uzavřených a velmi otevřených dílčích úkolů. Úkoly jsou tedy také instrumentem přezkoušení, zda žáci samostatně volí, nalézají a vyvíjí strategie řešení.

Př.: Žáci se neučí určitému typu písma, nýbrž spojují užití písma s kontextem jako je design písma ve smyslu zprávy, např. hudby.

Otevřené dílčí úkoly podporují samostatné hledání cesty řešení, kdy žák záměrně volí z různých možností. Začíná tím, že se např. rozhodne, zda si vybere pro kresbu květu měkkou nebo tvrdou tužku, velký nebo malý papír atd. Nebo zda pro analýzu Raffaelovy fresky zvolí přístup historický nebo ikonografický.

ORIENTACE VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ PEDAGOGIKY UMĚNÍ VE SMYSLU DOSAHOVÁNÍ KOMPETENCÍ

Věra Uhl Skřivanová

KVK PF UJEP v Ústí nad Labem
a KVK PF ZČU v Plzni,
e-mail: vera.uhl-skrivanova@ujep.cz, uhl@kvk.zcu.cz

Anotace: Příspěvek pojednává o soudobé evropské orientaci vzdělávání – zaměření na dosahování kompetencí. Zabývá se projevy a charakteristikami této orientace v rámci oboru Výtvarná výchova – Pedagogika umění, teoretickým uchopením problematiky v Německu a Lucembursku.

Klíčová slova: komparace, kurikulum, zaměření na dosahování kompetencí, klíčové kompetence, oborové kompetence, „kompetentní“ vyučování a výtvarné úkoly, deskriptory kompetencí.

ORIENTATION OF THE EDUCATIONAL OBJECTIVES OF ART EDUCATION IN THE SENSE OF ACHIEVING COMPETENCIES

Věra Uhl Skřivanová

Abstract: The contribution discusses the current European orientation of education – focus on achieving competencies. It examines the features and characteristics of this orientation within the field of Art Education, and the theoretical concept of this issue in Germany and Luxembourg.

Key words: orientation on achieving competencies, key competencies, professional competencies, “competent” education and creative assignments, descriptors.

ORIENTACE VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ PEDAGOGIKY UMĚNÍ VE SMYSLU DOSAHOVÁNÍ KOMPETENCÍ

Věra Uhl Skřivanová

SOUDOBÉ EVROPSKÉ VZDĚLÁVACÍ CÍLE

Na úrovni EU bylo stanoveno v r. 2006 osm klíčových kompetencí celoživotního učení: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost, schopnost učit se, kulturní povědomí a vyjádření. Klíčové kompetence jsou přitom definovány jako znalosti, dovednosti a postoje odpovídající určitému kontextu. Ve společnosti jsou zásadní pro každého člověka. Znamenají přidanou hodnotu na trhu práce, sociální soudržnost a aktivní občanství, protože nabízejí flexibilitu a adaptabilitu, uspokojení a motivaci (Klíčové schopnosti pro celoživotní učení. Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a rady).

Pojem „klíčové kompetence“ získává dále v posledních letech v Evropě na významu. Eurydice (2013) sleduje školskou národní politiku evropských zemí ve smyslu zavádění konceptu klíčových kompetencí a popisuje doposud dosažené výsledky v evropských školách.

ORIENTACE VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ PEDAGOGIKY UMĚNÍ VE SMYSLU DOSAHOVÁNÍ KOMPETENCÍ

Věra Uhl Skřivanová

OBOROVÉ KOMPETENCE A VYUČOVÁNÍ ZAMĚŘENÉ NA DOSAHOVÁNÍ KOMPETENCÍ

Státní institut školní kvality a výzkumu ve vzdělávání v Mnichově (ISB) zavádí výše uvedené vzdělávací cíle do učebních plánů na základě úzké spolupráce s praxí. V německy mluvícím prostředí jsou aktuální pojmy „kompetenzorientierter Unterricht", „kompetenzorientierte Aufgabe", tedy vyučování orientované ve smyslu dosahování kompetencí, stejně tak jako školní úkoly zaměřené na dosahování kompetencí. Již zavedená pedagogická terminologie tak odkazuje na významná témata v rámci soudobého diskurzu. Odborníci spolu s praktiky vypracovávají v rámci ISB doporučení a strategie přípravy takových školních úkolů pro vyučovací praxi, které umožňují právě osvojování žákovských kompetencí. Kompetence se totiž vztahují především ke konkrétním obsahům a situacím v rámci reálné výuky, nezůstávají jen vágními pojmy. V českém prostředí je pak v této souvislosti hovořeno především o tzv. tvořivých úlohách, které jsou funkčním vyjádřením didaktické transformace obsahu (Slavík, Dytrtová, Fulková 2010, s. 227).

V rámci oboru Pedagogika umění je postupováno obdobným způsobem. Oborové cíle přispívají k cílům všeobecného vzdělávání, tedy dosahování kompetencí klíčových. Německé učební plány různých spolkových zemí proto operují také s pojmy oborových kompetencí (Uhl Skřivanová 2011). Jeví se jako podstatné, zamyslet se nad konkrétními přínosy oboru Výtvarná výchova (něm. Pedagogika umění) v dikci nově zavedené orientace na dosahování žákovských kompetencí, a přispět tak k objasnění významu oborových obsahů v rámci všeobecného vzdělávání.

Na základě deskripce, analýzy a komparace učebních plánů různých spolkových zemí Německa lze identifikovat různé oborové cíle výtvarné výchovy ve smyslu oborových kompetencí. Následující model obsahuje oborové kompetence učebních plánů Berlína, Bavorska a Saska ve formě oborových kompetencí. Na základě tabulky, která vznikla jako součást komparativního česko-německého výzkumu, se pokusíme usouvztažnit vzdělávací cíle oborové s cíli všeobecného vzdělávání (Uhl Skřivanová 2011). Ačkoliv mnozí němečtí odborníci v oboru Pedagogika umění považují orientaci na dosahování kompetencí do oboru jako násilně aplikovanou, lze tuto orientaci oborových cílů vnímat také jako soudobou legitimní možnost argumentace přínosu a důležitosti existence oboru pro oblast naplňování klíčových kompetencí.

Oborové kompetence pedagogiky umění definují v německém prostředí jednotliví autoři různě, stejně jako je tato terminologie různorodě využívána v rámci kurikulárních dokumentů jednotlivých spolkových zemí. Většina se shodne pouze na hlavní oborové kompetenci, tzv. Bildkompetenz *(obrazové kompetenci)*, kterou v našem českém kontextu, v němž se v posledních letech etabloval především oborový kontext anglicky mluvících zemí, lze chápat jako *kompetenci vizuální gramotnosti.*

Rolf Niehoff (2006, s. 242), který se v německém kontextu věnuje již řadu let právě orientaci oboru ve vztahu k naplňování oborových kompetencí, navrhl *dílčí kvality hlavní oborové obrazové kompetence:*

- schopnost obrazy jako vytvořené fenomény vnímat, prožívat, rozumět jim, analyzovat je a být schopen je vytvářet;
- schopnost obrazy jako komplexní specifické formy (formy naplněné obsahy) vnímat, zažívat, rozumět jim, analyzovat je, vykládat a vytvářet;
- být schopen obrazy jako specifické systémy znaků odlišovat od jiných znakových systémů;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, rozumět jim a vykládat prostřednictvím jejich autora, tedy subjektivně-biograficky podmíněně;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, porozumět jim a vykládat přiměřeně schopnostem a znalostem, zkušenostem recipientů;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, rozumět a vykládat v historicko-kulturních kontextech;
- schopnost různá obrazná vyjádření rozlišovat a receptivně, stejně tak jako tvůrčím způsobem přenášet do různých kontextů;
- schopnost porozumět odlišnostem mezi kulturami a kulturám samotným.

TAB. NÁVRH PODÍLU OBOROVÝCH KOMPETENCÍ
NA TVORBĚ KOMPETENCÍ KLÍČOVÝCH (UHL SKŘIVANOVÁ 2011)

	Oborové kompetence jako kvality kompetencí klíčových					
Klíčové kompetence:	k učení	k řešení problémů	komunikativní	sociální a personální	občanská	pracovní
RVP ZV, G						(k podnikavosti)
Dílčí kompetence výtvarného oboru:	kognitivní empirická smyslového vnímání diferencovaného vnímání asociace	kreativity variability kombinace flexibility rozvíjení alternativ orientační deskripce komparace strukturální a relační usouvztažnění v systém	vizuální komunikace recepce reflexe dialogu výrazu prezentace mediální interpretační	sebeuvědomění identifikační prožitku obraznosti a fantazie sebevyjádření, hodnocení představivosti koncentrace vytrvalosti zodpovědnosti	kulturní společenská	tvůrčí produkce tvůrčí aktivity metodická technická

ORIENTACE VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ PEDAGOGIKY UMĚNÍ VE SMYSLU DOSAHOVÁNÍ KOMPETENCÍ

Věra Uhl Skřivanová

V r. 2011 se podílel R. Niehoff na tvorbě vzdělávacího *oborového standardu „Éducation Artistique Kompetenzorientierte Bildungsstandards" Lucemburska*, který je přímo programově zaměřen na dosahování žákovských oborových kompetencí. Obsah tohoto dokumentu je rozdělen na následující části:

1. Přínos vyučování umění ve smyslu získávání kompetencí
2. Didaktická struktura oboru umění
3. Dimenze obrazové kompetence:
    - obrazově-strukturální,
    - obrazově-obsahová,
    - biografická,
    - crossmediální,
    - obrazově-historická,
    - komparativní.
4. Tři hlavní oborové oblasti jednání a oblasti kompetencí:
    - oblast kompetencí „vnímání a výkladu obrazů",
    - oblast „tvorby obrazů",
    - oblast kompetencí „reflexe o kontextu obrazu".
5. Obor Umění v ročníku 7. a 6.
6. Obor Umění v ročníku 5. a 4.
7. Přístupy ve vyučování umění
8. Standard – požadavky v oblasti dosahování kompetencí a jejich dimenzí
9. Diferenciace kompetencí – očekávané oborové kompetence
10. Metodický glosář

Centrálním pojmem oboru Umění je „OBRAZ" (ve smyslu vizuálního fenoménu, nejen plošného závěsného obrazu). Školní předmět Umění přispívá ze všech předmětů největší měrou k dosažení vizuální gramotnosti žáků. Kromě jiného však v průběhu zprostředkovávání „obrazové kompetence" (tedy vizuální gramotnosti) získává žák množství „transversálních kompetencí" z oblasti všeobecného vzdělávání, např. pozorování, soustředění; cílevědomost, koncentraci – překonávání frustrace; obrazotvornost – duševní schopnost generovat možné obrazy; schopnost výrazu: osobní stanovisko k vlastní práci (tamtéž).

Oborový diskurz v Německu je však pestrý a množství odborníků považuje implementaci zaměření na kompetence do oboru jako násilně aplikovanou. Například Johannes Kirschenmann ve svém příspěvku „Estetické vzdělávání v Platónově jeskyni. O nutnosti umění, těla a komplementarity", který přednesl 1. 3. 2013 na UJEP v Ústí nad Labem, vymezuje s drobnou dávkou ironie následující pro obor stěžejní a specifické kompetence:

- Kompetence údivu, která vyvěrá z estetické zkušenosti, založené na rozrušování vizuálních stereotypů, rutiny vnímání, v neposlední řadě narušování již pevných úsudků.
- Kompetence rozporu (opozice), které se tříbí jako produktivní narušování každodenní kultury souhlasu, kultury like-it, proti hloupnutí davu a jiným normativním vlivům především sociálních sítí. Tato kompetence opozice vychází z komplementární didaktiky oproti digitálnímu světu, využívá bezprostřední vizuální zkušenosti a taktilního přístupu k okolnímu světu oproti odcizenosti.
- Kompetence autonomie, která následně vybaví subjekt především sociální a kulturní schopností lokalizace. Takto může opět jedinec získat zpět výsadu vlastní interpretace uprostřed davu. S tím souvisí konečně také schopnost vlastního náhledu.
- Kompetence intenzity: schopnost, která degeneruje u dětí a mládeže rychlým navigováním ve virtuálních sítích. Intenzita znamená výdrž, hloubku, schopnost zůstat v rámci tématu – až se dostaví flow a úspěch i štěstí překonají vypětí.
- Kompetence zpomalení: ve smyslu méně rozptýlené pozornosti, soustředění na jedno téma.

Hubert Sowa (2010, s. 2) jako jednu z hlavních předností školních úkolů orientovaných na dosahování kompetencí vnímá plánovanost pedagogického jednání. Učitel, který přemýšlí nad vzdělávacími cíli, totiž připravuje úkol s důrazem na určitý vzdělávací potenciál.

Mezi podstatné charakteristiky a specifika takových úkolů řadí:

- srozumitelnost pro žáky (precizní formulace pojmů, vhodné operátory přezkoušení);
- naplňování standardu, školního kurikula;

ORIENTACE VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ PEDAGOGIKY UMĚNÍ VE SMYSLU DOSAHOVÁNÍ KOMPETENCÍ

Věra Uhl Skřivanová

- návaznost na předchozí znalosti a dovednosti;
- usouvztažnění s jasně vymezenou učební situací a cvičením;
- rovnovážné zastoupení tvořivě-řemeslné formy a duchovně-osobního potenciálu (intence výrazu);
- prostor pro svobodný vlastní výraz, myšlenky a významy;
- kritéria výkonnostních stupňů;
- vnitřní diferenciace na dílčí výkony;
- propojení aspektů hodnocení učitelem a sebehodnocení žákem;
- propojení osobní učební zkušenosti s intersubjektivním vědomím a umění.

Ernst Wagner (2010, s. 2) z Ústavu školní kvality v Mnichově se věnuje vymezení operátorů výtvarných úkolů zaměřených na dosahování kompetencí, a to za účelem tvorby takových úkolů, které mohou zároveň sloužit jako nástroje přezkušování. Operátory ve formě sloves vyjadřují činnosti žáků, jež odkazují ke konkrétním žákovským kompetencím. Operátory dělí autor podle jejich vztahu k oblastem kompetencí recepce nebo produkce obrazů. V oblasti recepce lze jmenovat tyto operátory: rozpoznat, ověřit, porovnat, rozlišit, pojmenovat, formulovat, popsat, seřadit, rozdělit, představit, osvětlit, komentovat, odůvodnit, doložit, argumentovat, reflektovat, přiřadit, vložit do kontextu, vyvodit význam, interpretovat, vykládat, hodnotit apod. V oblasti produkce můžeme jmenovat operátory: skicovat, navrhnout, plánovat, vypracovat, studovat, objevovat, excerpovat, analyzovat, objasňujícím způsobem představit, obrazně sdělit, konstruovat, vystavět, dekonstruovat, rozložit, rekonstruovat, doplnit, řadit, strukturovat, organizovat, znázornit, prezentovat, vystavit, najít, vynalézt, koncipovat, aplikovat, použít, zpracovat, tvořit, komponovat apod.

Následně dělí autor formáty úkolů na úkoly především písemného a teoretického charakteru, dále pak tvůrčího a praktického charakteru. Navrhuje obecné skupiny úkolů podle jejich tematického zaměření, např. z oblasti teorie: práce s neznámými obrazovými motivy, obrazové rešerše, výklad obrazů, hodnocení obrazů, komparativní obrazové analýzy a interpretace, práce s filmovou sekvencí, plastikou, grafikou, neznámým dílem; z oblasti praxe: zpracování zadaného obrazového konceptu, rekonstrukce archeologického objektu z určeného materiálu, přiblížení se určitému obrazovému motivu, objektu, zpracování ilustrace daného textu, návrh obrazů, návrh plastiky či objektu, rozklad užitého předmětu, jeho přetváření, tvorba filmové sekvence. V rámci daných skupin úkolů pak autor ilustruje jejich možné naplňování určitým typem úkolů, které obsahují operátory požadovaných obsahů (tamtéž).

Př: Zpracování konceptů obrazů, vztahujících se k určitému motivu a (nebo) zadané technice, v rámci určitého formátu, místa, k určité příležitosti.

1. Studujte zadaný motiv/předmět podle zadaných aspektů a danými prostředky.
2. Studujte, navrhněte objekt/motiv ve více samostatně zvolených, alternativních pohledech, stylistických možnostech.
3. Zpracujte návrhy na základě daných materiálů a technik. Zhotovte vyobrazení ve smyslu výkladu, prezentujte systematicky své návrhy a objasněte je v souvislostech jejich záměru.

E. Wagner (2010, s. 4) objasňuje způsob práce učitele s navrženým rastrem zadání úkolů a jejich operátory. Při tvorbě úkolu - zkoušky je třeba zaměřit své zadání ke konkrétní učební situaci, tedy účelu zkoušky a časovému rámci. Dále je důležité postupovat podle konkrétních vzdělávacích obsahů. První představu o výtvarném zadání je smysluplné porovnat s navrženým rastrem úkolů za účelem konstrukce úkolu, který tak bude mít vyvážený vztah k soudobým požadavkům.

ORIENTACE VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ PEDAGOGIKY UMĚNÍ VE SMYSLU DOSAHOVÁNÍ KOMPETENCÍ

Věra Uhl Skřivanová

ZÁVĚR

V českém prostředí jsme nedefinovali v rámci RVP kompetence oborové, obsahy a cíle oborového vzdělávání vztahujeme přímo ke kompetencím klíčovým. Netvrdím, že by české pojetí postrádalo něco z obsahů, navrhovaných v pojetí německém a lucemburském, ba dokonce se domnívám, že důležité jsou především vzdělávací obsahy samotné, ať již v jakékoliv formě. Na straně druhé skýtá německé pojetí oborových kompetencí, vyučování umění, zaměřeného na dosahování kompetencí, školní úkoly tohoto zaměření i operátory inspirativní nástroje, které operativně pomáhají již na základě své flexibilní formy – formy oborové kompetence – dosahování soudobých potřeb společnosti.

Oborové kompetence jako nástroje jsou snadno uchopitelné a v německé teorii se vztahují přímo k vyučovací realitě, navíc jsou v německy mluvících zemích vyvíjeny možnosti jejich využitelnosti při evaluaci dosažených výsledků. V rámci univerzitní přípravy budoucích učitelů jsem i já ověřila, že tyto nástroje jsou snadno pro studenty pochopitelné i uchopitelné. Pomáhají jim zamýšlet se nad vzdělávacím potenciálem připravovaných zadání a vzdělávacími cíli, které zamýšlí sledovat.

Pozn. Své poděkování bych chtěla vyjádřit Severočeským dolům Chomutov, jejichž grant umožnil vznik tohoto příspěvku.

LITERATURA

SOWA, H.: Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im planvollen pädagogischen Handeln , Kunst Unterricht 341. 2010. www.kunst-und-unterricht.de

FEINDT, Anderas a Hilbert MEYER. 2010. „Kompetenzorientierter Unterricht“ Pp. 29-33 in Grundschulzeitschrift. 237. Lichtenau: Friedrich Verlag. [online]. 237. [cit.2013-04-20].ISSN1802-9736.Dostupnéz:http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fci-muenster.de%2Fthemen%2FReligionsunterricht_Religionspaedagogik%2FKompetenzorientierung_Religionsunterricht_KompRU_2010.pdf&ei=0BGCUZDMMIGVtAavuoGYDQ&usg=AFQjCNEKpixKzaKbEm7G2IfWhNSFvxp5PA&sig2=p1Ump_Fcw9sraA4xZsO0wQ&bvm=bv.45960087,d.Yms.

KLÍČOVÉ SCHOPNOSTI PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ. DOPORUČENÍ 2006/962/ES EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ZE DNE 18. 12. 2006 O KLÍČOVÝCH SCHOPNOSTECH PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ (Úř. věst. L 394 ze dne 30. 12. 2006). Europa, Přehledy právních předpisů EU [online]. [cit. 2013-04-26]. Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_cs.htm.

KLIEME, E., D. LEUTNER a J. Wirth, J. 2005. Eds. Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie [Problem solving competency of students. Assessment approaches, theoretical foundations, and empirical results of the German PISA -2000 study]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KOMPETENZEN_BILDNERISCHE ERZIEHUNG, ENTWURF 10/2012. Österreichische Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildnerische Gestaltung & Visuelle Bildung. [online]. [cit. 2013-04-26]. Dostupné z: https://www.google.cz/search?q=Kompetenzen_Bildnerische&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:cs:official&client=firefox-a.

ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ VE ŠKOLÁCH V EVROPĚ: VÝZVY A PŘÍLEŽITOSTI PRO POLITIKU. EURYDICE. NAEP [online].[cit. 2013-04-26]. Dostupné z: http://www.naep.cz/index.php?news_id=634&language=cs&a=news&project_folder_id=573&view_type_code=program&display_type=archive&7. 1. 2013.

SLAVÍK, J., K. DYTRTOVÁ a M. FULKOVÁ, 2010. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe_. Pedagogika, (LX), ISSN 0031-3815.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2011. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

WAGNER, Ernst a Uli SCHUSTER. 2010. Operatoren für kompetenzorientierte (Prüfungs-) Aufgaben. Inflow: Kunst Unterricht [online]. 341 [cit. 2013-04-20]. ISSN. Dostupné z: http:/www.kunst-und-unterricht.de.

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz
E-mail: ava.serjoie@gmail.com

Abstract: A comparative study of Iranian children's picture production living in Iran in comparison with Iranian children living in Germany.

Key words: qualitative research, comparison, intercultural education, child's drawing.

KVALITATIVNÍ VÝZKUM - INTERKULTURNÍ STUDIE DĚTSKÝCH KRESEB

Ava Serjouie Scholz

Anotace: Srovnávací studie prací íránských dětí žijících v Iránu a prací nakreslených íránskými dětmi žijícími v Německu.

Klíčová slova: kvalitativní výzkum, komparace, interkulturní vzdělávání, dětská kresba.

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

KVALITATIVNÍ VÝZKUM - INTERKULTURNÍ STUDIE DĚTSKÝCH KRESEB

Ava Serjouie Scholz

MOTIVATION FOR INTERCULTURAL STUDY

People have always been on the move in search of a better life. However, in the second half of the twentieth century we see an increase in the number of immigrants searching for new opportunities in life. According to (Castels\Miller 2009) there have never been so many people world wide because of wars, environmental catastrophes, and civil wars and other forceful threats and technological limitations forced to change their work or living place for certain period or longer time. We are living at the time of migration.

Since World war II, many immigrants and groups have settled on the European continent, including France, the Netherlands, United Kingdom, Germany, Sweden, and Switzerland (Figueroa, 2004). Some of these immigrants, such as the Asians and West Indians in England and the North Africans and Indochinese in France, have come from former colonies. Many Southern and Eastern European immigrants have settled in Western and Northern European nations in search of upward social mobility and other opportunities. Groups such as Italians, Greeks, and Turks have migrated to Northern and Western European nations in large numbers. Ethnic and immigrant populations have also increased significantly in Australia and Canada since World War II (Allan & Hill, 2004; Joshee, 2004).

Forever more we see and feel the need to have an Intercultural education system that will provide all the students with equal chances and which would embrace and offer possibilities not only to students of different age, gender, cognitive and physical ability but also with different ethnic, cultural, religion, language and social backgrounds. "Education is the key to a successful integration and a prosperous community", (Lang, 2008). Intercultural education aims for a society, where people can be given a feeling of inclusion and membership, where heterogeneity is accepted. The United Kingdom, various nations on the European continent, and Australia and Canada have implemented a variety of programs to increase the achievement of ethnic and immigrant students and to help students and teachers develop more positive attitudes toward racial, cultural, ethnic, and language diversity (Banks, 2004; Figueroa, 2004). (Mecheril, 2004) believes an intercultural education is the basis for a multicultural society.

Planning and organizing for an intercultural cultural education is not easy and is in the need of deep and great research and studies. We see countries such as America that have been engaged in such programs for quit some time, still are facing problems. "A major challenge facing the United States today is how to create effective and reflective citizens out of the thousands of immigrants who are entering the nation each year (Banks, 2003) and how to structurally include the millions of indigenous people of colour who remain largely on the fringes of American society, politically alienated within the commonwealth, and who share little in the nation's wealth (Banks, 2007).

Because of growing ethnic, cultural, racial, and religious diversity throughout the world, education needs to be changed in substantial ways to prepare students to function effectively in the 21st century. "Citizens in the new century need the knowledge, attitudes, and skills

MOTIVACE INTERKULTURNÍ STUDIE

Lidé se vždy stěhovali z důvodu hledání lepšího života. Nicméně v druhé polovině 20. století nastal zřetelný nárůst v počtu imigrantů, kteří hledali nové životní příležitosti. Podle Castelse a Millera (2009) nebylo nikdy tolik lidí na světě nuceno změnit svou práci a místo pobytu, ať už dočasně nebo na delší dobu, kvůli válkám, ekologickým katastrofám a občanským válkám a dalším násilným hrozbám. Žijeme v době migrace.

Vnímáme a cítíme, že potřebujeme interkulturní vzdělávací systém, který bude poskytovat všem studentům rovné příležitosti a který by zahrnul a nabídl možnosti nejen studentům různého věku, pohlaví, kognitivních a fyzických schopností, ale také studentům z různých etnických, kulturních, náboženských, jazykových a sociálních zázemí. „Vzdělání je klíč k úspěšné integraci a prosperující komunitě" (Lang 2008).

Vzhledem k rostoucí etnické, kulturní, rasové a náboženské rozmanitosti na celém světě je třeba vzdělávání změnit zásadním způsobem a připravit studenty, aby účinně fungovali v 21. století. „Občané potřebují v novém století vědomosti, postoje a schopnosti, vyžadované jejich kulturní a etnickou komunitou a také za hranicemi těchto komunit. Zároveň potřebují studenti získat znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby se stali prospěšnými občany globální společnosti" (Banks 2007, s. 20).

Interkulturní výzkum nás může vést k vytvoření správných a přesných vysvětlení a teorií o vývoji osnov a nutných změnách ve vzdělávacích systémech, které zahrnou zmíněnou různorodost.

PLÁNOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH FÁZÍ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Důležitou součástí plánování výzkumu je plánování jednotlivých fází. V kvalitativním výzkumu se nezabýváme hypotézami jako v kvantitativním výzkumu, ale spíše výzkumnými otázkami. „Výzkumné otázky se zaměřují na význam nebo porozumění či interpretaci. Kvalitativní otázky se zaměřují na společenské bytosti, a to jak se vzájemně ovlivňují v sociálním prostředí nebo jak vidí samy sebe či jak vnímají své prostředí" (Lichtman 2006, s. 29). Přestože je nutné vytvořit si jasnou představu o zkoumaných otázkách, musíme být stále otevřeni novým a pravděpodobně překvapivým výsledkům (Flick 2006).

V kvalitativním výzkumu je ve středu studie výzkumník. Interpretace je založena na jeho zkušenosti a původu. Flick (2006) upřesňuje, že otázky výzkumu nepřicházejí odnikud. V mnoha případech pochází z výzkumníkova vlastního životopisu a sociálních souvislostí. Kvalitativní výzkum umožňuje sběr cenných materiálů přímo od účastníků, z rozhovorů a kreseb, ve kterých vyprávějí své příběhy.

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

KVALITATIVNÍ VÝZKUM - INTERKULTURNÍ STUDIE DĚTSKÝCH KRESEB

Ava Serjouie Scholz

required to function in their ethnic and cultural communities and beyond their cultural borders, and to participate in the construction of a national civic culture that is a moral and just community that embodies democratic ideals and values, such as those embodied in the Universal Declaration of Human Rights. Students also need to acquire the knowledge and skills needed to become effective citizens in the global community" (Banks, 2007 p. 20).

Multicultural research makes explicit the wide range of views, values, perspectives, and experiences, within ethnic, racial, and cultural groups. An important aim of multicultural research is to describe the experiences of groups without essential sing them (Code, 1991). Multicultural research produces concepts, paradigm, and theories that challenge mainstream academic knowledge and expand and substantially revise established canons, paradigms, theories, and explanations (Banks, 1993, p. 8).

Intercultural research can guide us to construct valid and accurate explanations and theories about the development of curriculums and necessary changes in the education systems that will embrace heterogeneity. (Mecheril, 2004) atones these changes should not just be limited to having the right to take part in an education institute that represents and offers the main culture; but rather the need to change the education system in a different direction and promoting arrangements that will bring the migrants also into the foreground. Mecheril puts more stress on the situation of migrants in host countries however, in a much broader view any ethnic, religious, cultural minority should be included in this new education system. Intercultural research makes explicit the wide range of views, values, perspectives, and experiences, within ethnic, racial, and cultural groups. Intercultural research makes possible to gain a deeper insight into the state, life and experiences of the minorities in each society and facilitates the communication among the members of each society. Intercultural research in education produces new concepts and paradigms that challenge the conventional education system and revise the established methods of teaching and expand the horizons of education system. Intercultural research in education Brings the importance of a new education system that is sensitive to globalization into spotlight. It focuses on the heterogeneity and sees this not as a handicap in the lesson but as an advantage. Intercultural research assist us to comprehend student's conduct, and consider how such variables as, class, race, gender, religion, and culture interact and intersect to influence student behaviour. In our multicultural globalized world Intercultural research in the field of education is a necessity.

PLANNING THE DIFFERENT STAGES OF THE QUALITATIVE RESEARCH

A significant part in conducting a research is to plan the stages. In Qualitative research rather than having a hypothesis like in quantitative research we have research questions. "Qualitative questions address meaning or understanding or interpretation. Qualitative questions address sociological beings and how they interact in social settings or how they see themselves or aspects of their environment. Qualitative questions tend to ask why and how rather than what and how many" (Lichtman, 2006, p.29). Even though it is essential

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Dětské vyjádření emocí v kresbách, např. prostřednictvím barev, výrazu v obličeji aj. Jeden ze zkoumaných faktorů byl, jak iránské děti zobrazují emoce ve svých pracích, které prvky používají? Výzkum je zaměřen na studium kreseb íránských dětí, především zobrazování jejich emocí (radosti a smutku), zda děti používají k vyjádření emocí způsob doslovný, či nikoli. Pro vzájemné porovnání je důležité zjistit, které elementy používají. Zda fakt, že žijí v různých zemích, značí, že si vykládají téma radosti a smutku odlišně, či shodně a které kulturní nebo sociální znaky používané k vyjádření emocí lze nalézt v jejich pracích.

2. Kulturní a společenské faktory v dětských kresbách. Symboly předložené nebo nakreslené dětmi, které jsou typické pro danou kulturu, patří k danému regionu, náboženství nebo zemi. Jak jim děti rozumí a jak je samy prezentují. Další popisné faktory, jako například použití ornamentu, dekorace nebo šperky.

3. Závěry v reakci na témata „radost a smutek" a závěry z rozhovorů o dvou kresbách, které tato témata zachycují. Děti interpretují společenská témata ve svých kresbách a malbách, stejně jako rozumí a chápou další sociální záležitosti, tedy na základě své předchozí znalosti. Děti hovoří o tématech kreseb a maleb na základě své vlastní zkušenosti. Bylo pro mě důležité poznat, k jakým závěrům děti dospějí v reakci na tato témata.

CÍLOVÁ SKUPINA A REGION

V Německu, jedné ze zemí s největším počtem imigrantů v Evropě, tvoří Íránci malou minoritní skupinu. Íránci jsou jednou z malých minorit, které přišly do Německa v šedesátých letech v naději na další vzdělání. Jejich počet klesl, ale kvůli íránské islámské revoluci a jejím následkům později opět vzrostl. Podle Ghasemnia počet Íránců vzrostl z 19.516 v roce 1978 na 77.451 v roce 1987 a dále narůstal. Ti, kteří utekli do Německa, byli většinou studenti toužící po vzdělání, ale díky kulturní revoluci jim byla toto možnost odepřena. Mnoho Íránských přistěhovalců uprchlo do Německa kvůli brutalitě, s jakou íránská vláda reagovala na svou opozici.

Pracovala jsem se dvěma skupinami šesti a sedmiletých íránských dětí. První skupina se skládala z íránských dětí narozených a žijících v Íránu a druhá z íránských dětí narozených a žijících v Německu. Všechny íránské děti v obou skupinách byly vybrány z rodin střední vrstvy.

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

KVALITATIVNÍ VÝZKUM - INTERKULTURNÍ STUDIE DĚTSKÝCH KRESEB

Ava Serjouie Scholz

to develop a clear idea of the research question but we still have to remain open to new and perhaps surprising results (Flick, 2006).

In the recent decades we see a growing interest in qualitative research because it focuses on human experiences, it provides an "in-depth description and understanding of the human experience" (lichtman, 2006, p.8). In qualitative research researcher is central to any study. Interpretations are based on researcher's experience and background. Flick (2006) atones that research questions do not come from nowhere. In many cases, their origin lies in the researchers' personal biographies and their social context. Qualitative research makes it possible to gather valuable material in form of interviews, drawings directly from the participants in which they tell their own stories.

Since qualitative research focuses on human's personal experience and human interaction especially in terms of culture, it proves to be the most liable research method in the field of Intercultural studies.

MY RESEARCH QUESTIONS

1. Children's expression of feeling in their drawing, e.g. through colour, facial expression etc. Children can recognize emotion far earlier than they can draw it themselves. The expression of emotion in their drawings comes after they have mastered their schemas. One of the factors studied is how do Iranian children in the both groups show emotion in their work, what elements do they use. In studies by "Jolley, (2010); Cox, (1993, 2001, 2005); Winner,(1989); Golomb, (1992, 2002)" (mentioned in chapter 1 & 2) we see how children between the ages 5-7 all use facial features to show emotion, but for example, the Chinese children seem to be far more skilled in drawing other elements to add to the mood of the drawing. In this research the focus is on studying the drawings by Iranian children to see how they show the emotions (happiness and sadness), if literal or non-literal ways are used by them to express emotion. It is important to see what elements do they use in comparison to one another. If living in two different countries their interpretation of a happy or sad theme and ways of expression differ to one another or are they the same. Which cultural or social traits used to express emotion can be found in their works.

2. Cultural or social factors in children's drawings. Symbols presented or drawn by children that are culture specific and belong to a certain region, religion or maybe country or culture. Children's understanding of them and their ways of representing them. Other representational factors, such as use of ornament, decoration and jewellery.

3. The amount and type of inference making in response to the drawing themes "happiness & sadness" and in talking about the two paintings. Children interpret social themes in the drawing theme and in the paintings the same way they understand and comprehend other social matters, according to their prior knowledge. Children talk about the drawing themes and the paintings according and based on their personal experience. It

Aby byla má skupina co nejvíce heterogenní, pokusila jsem se pracovat s oběma pohlavími, chlapci i dívkami, a také s dětmi s odlišným etnickým a náboženským původem. Skupina se skládala z muslimů a křesťanů, stejně tak i zástupců kurdské etnické minority žijící v Íránu (v Teheránu) a íránských dětí žijících v Německu (v Mnichově) s oběma íránskými rodiči nebo s jedním německým. V Íránu jsem pracovala s dvanácti dětmi a práce devíti z nich budou v této studii prezentovány.

EMPIRICKÁ METODA SHROMAŽĎOVÁNÍ DAT

„Empirismus je výzkum založený na zkušenosti. To znamená, že člověk nečte knihy na dané téma, ale jde ven do světa a sbírá zkušenosti, dojmy, materiály a data. Sesbíraná data potom zvažuje za pomoci různých analytických metod. Výsledek takové analýzy vede k novému pochopení, k poznání, které není primárně odvozeno ze studia knih, ale je dosaženo výkladem komentářů lidí založených na jejich společenských a vzdělávacích poznatcích z jejich prostředí (Kirchner 2009, s. 43). Například Uhl Skřivanová (2010, 2012) ve své srovnávací studii, ve které porovnává hodiny výtvarné výchovy v Bavorsku a v České republice, dochází ke zjištění, že výuka je v Bavorsku často zaměřena na zlepšování schopností žáků kreslit, tedy na umělecké metody a techniky. Tato data získala přímým pozorováním výuky.

Je mnoho možností, jak nám mohou děti poskytnout pohled do svých způsobu uvažování, svých nápadů a názorů na skutečnosti, které se okolo nich dějí, jak vnímají svět kolem sebe, které faktory jejich pohled ovlivňují a jak se kognitivně rozvíjí v odlišných sociálních prostředích. Pro tuto studii a všechny čtyři zkoumané otázky bylo nezbytné využít kvalitativního výzkumného paradigmatu pro jeho pružnost a otevřenost při práci s různým materiálem, nashromážděnými daty, které byly nutné pro tento výzkum. Kvalitativní výzkum se soustředí na porozumění lidem, které studuje v jejich prostředí a na to, jak vnímají svůj kontext. Kromě toho musím zdůraznit význam kvalitativní metody použité pro tuto studii a dodat, že kvalitativní výzkumné metody umožnují výzkumníkovi pozorovat chování v přirozeném prostředí, kvalitativní výzkum je flexibilní a dovoluje výzkumníkovi praktikovat nové nápady, které se mohou vyvíjet přímo v průběhu práce nebo použít různé metody shromažďování dat. A především v kvalitativním výzkumu jsou účastníci aktivní, jsou součástí celého procesu shromažďování dat. Kvalitativní výzkumné metody mi umožnily být v přímém kontaktu s osobami poskytujícími rozhovor, naučit se pochopit je a reagovat v rámci celého procesu sběru dat.

Rozhovor je nejobvyklejší způsob shromažďování dat v kvalitativním výzkumu. „Důvod k vedení rozhovoru je vždy stejný a nezáleží na tom, zda použijete strukturovaný a formální způsob nebo neorganizovaný a konverzační. Získáváte tak informace od účastníků k tématu, které zkoumáte" (Lichtman 2006, s. 117). Bylo důležité vést rozhovor s každým dítětem osobně, sedět s ním nebo s ní v průběhu všech čtyřech rozhovorů a zjistit přímo, co si které dítě myslí nebo jak pozoruje smutek a radost. Neuß (1999) také velmi zřetelně klade důraz na význam rozhovoru s každým dítětem. Poukazuje na to, že pouhé sesbírání jejich kreseb bez osobního rozhovoru o práci samotné i jejím průběhu, by bylo zanedbáním výzkumu.

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

KVALITATIVNÍ VÝZKUM - INTERKULTURNÍ STUDIE DĚTSKÝCH KRESEB

Ava Serjouie Scholz

was important for me to see what inferences do these children make in response to the drawing themes? Do they refer to the same experiences? What influences these children's inference making? When looking at the pictures do they make any personal connection with the drawn theme and if yes what inferences do they make when talking about the two paintings?

REASON FOR STUDYING IRANIAN CHILDREN'S DRAWINGS

In qualitative research the focus lies on human experience and human's interaction with one another. My personal biography as an Iranian with a history of migration was the motivation behind doing this study. I had the knowledge of the language (the mother tongue of children in both groups) and an insight into the Iranian culture. This gave me deeper understanding of the state of the research as well as the interviews and works of the participants.

The focus of this study was to explore the influential role of two different living environments, culture and family on children's expression of emotion (Happiness & Sadness), uses of symbols and motives and choice of drawing themes as well as their understanding of the expressive nature of the pictures. It was also important for me in this study to observe what inference's children make when confronted with the drawing themes (Happiness & Sadness). There were no hypothesis made before hand, it was significant to work with each child individually to observe the drawing process and the decisions made by the children to reach the final drawing. To monitor their usage of the schemas, their flexibility to change them if necessary, their understanding and usage of colour depending on the theme to be drawn. Children's development in drawing was chosen as the basis of this study and its relation to growing up in their homeland in comparison with children growing up in a guest country as well as conducting personal interviews with the children to learn about their inference making about the themes sadness and happiness.

TARGET GROUP AND REGION

In Germany one of the countries with the highest number of immigrants in Europe, Iranians make a small minority. The Iranians are one of the small minorities who started to come to Germany in the 60s, in the hope of further education. This number dropped later but again with the Islamic revolution, and its aftermath it raised. According to Ghasemnia the number of Iranians raised from 19.516 in 1978 to already 77.451 in 1987 and it continued to rise. They who fled to Germany were mostly students or who wanted to study but because of the Cultural Revolution were denied the possibility. Many Iranians immigrants also fled to Germany due to the brutal reaction shown by Iranian government to its oppositions.

I worked with two groups of 6- & 7- year- old Iranian children. First group consisted of Iranian children born and living in Iran and the second group consisted of Iranian children born and living in Germany. The Iranian children from both groups were all chosen

DĚTSKÉ KRESBY NÁM POSKYTUJÍ VHLED DO SVÉHO VNITŘNÍHO SVĚTA

Studium dětských kreseb pro různé pedagogické a psychologické výzkumy má dlouhou tradici. Kresba je neverbální způsob komunikace, který nám otevírá obzor do dětského světa. „Kresba je další konkrétní způsob, kterým se mohou děti mezi sebou o něco podělit. Sdílejí svou fantazii a představy díky kresbám. Rády si navzájem ukazují obrázky a vyprávějí příběhy, které jsou v obrázcích obsaženy" (Chen 2009, s. 27). Dětské kresby nám poskytují vhled do jejich obav, snů, nadějí, odhodlání stejně tak jako do jejich pochopení vizuálních faktorů kresby, které zahrnují použití barev nebo kompozici.

Chen (2009) uvádí tři důvody pro studium dětských kreseb:

1. Kresba je zvláštní druh symbolizace a zároveň znázornění, které může vyjádřit to, co jiné znakové systémy při tvorbě významu nemohou.

2. Děti jsou aktivní a kreativní tvůrci významu, kteří se snaží pochopit okolní svět a komunikovat s ním.

3. Je důležité, aby výzkumní pracovníci a pedagogové dále zkoumali dětské kresby z důvodu pochopení základních zásad vlastní práce.

Dětské kresby jsem studovala s cílem vnímat dětské pokusy o vyjádření vizuálním způsobem radost a smutek, pochopit, jak používají symboly ve vztahu k sobě navzájem i k okolnímu prostředí, porozumět jejich snaze tvořit obrázky, které komunikují, i za účelem pozorování jejich vývoje. Zkoumala jsem proto kresby, které děti samy vytvořily a abych se vyhnula jakémukoli nepravdivému nebo nesprávnému hodnocení, kromě osobních rozhovorů s každým dítětem jsem také studovala nejen konečnou kresbu, ale také celý proces její tvorby.

TÉMA KRESBY

Výzkumné otázky jsou zaměřeny na kresby íránských dětí, jejich schopnost vyobrazit pocity smutku a radosti ve svých kresbách, vyobrazení motivů a symbolů a úsudek vyvozený v reakci na témata kresby (radost a smutek).

Protože byl výzkum zaměřen na vyjádření emocí dětí a na sociální a kulturní vliv na jejich kresby, téma muselo být zvoleno tak, aby umožnilo dětem komunikovat prostřednictvím kresby a zároveň tak, aby je neomezovalo a poskytlo každému dítěti dostatek svobody k vyjádření vlastních nápadů. Musela jsem najít takové téma, které by zároveň podněcovalo děti a pomohlo mi v rozhovoru s dětmi získat hlubší vhled do způsobu, jakým uvažují.

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

KVALITATIVNÍ VÝZKUM - INTERKULTURNÍ STUDIE DĚTSKÝCH KRESEB

Ava Serjouie Scholz

from middle class families. The one main difference among the two groups of children that I focused upon was, that one group were born and raised in Iran and the other group were born and raised in Germany. All the Iranian children in Germany came from families with both parents Iranian, except for one girl, who had a German mother and an Iranian father.

The first group consisted of Iranian children with Iranian parents, born and living in Iran. These children were all from middle class families, with a working father in all cases and the mothers working in more than half cases. The children all had brothers or sisters and contact with other family members and relatives. Apart form two cases, which will be mentioned in chapter five when introducing each child.

The second group were Iranian children from Iranian parents but born and living in Germany. They were also chosen from middle class families, with both parents working. The contact to family members was limited in this group of children due to being immigrants living in a guest country far away from other relatives living back at homeland. The contact with family members was mostly possible once a year during a visit to home land except of one half German/ Iranian girl.

To make my group as heterogeneous as possible I tried to work with different sexes, boys and girls and also with different ethnic or religious backgrounds. My group consists of Muslim and Christian children as well as a Kurdish ethnic minority living in Iran (Tehran) and Iranian children living in Germany (Munich) with both parents Iranian or one German parent.

I tried to work with children all in an environment where they felt relaxed and were familiar with so they would not feel uncomfortable during the interviews or drawing.

The time children enter nursery school and the time when all children begin formal education in the first grade is a time of great intellectual growth (Lowenfeld, 1987). Obligatory education system begins in both countries at the age of six. It is a time of great important changes in the life of the children. But even the ones which have not yet been to school, they have experienced kindergarten. The children experience their first encounters as individuals with the society between the age of five-six. They are learning to adapt them selves to the life out side the family circle and to slowly form their own opinions, based on what they have learnt and home and what they are learning in school and from peers. Also children at this age have already had a great visual experience, either from TV, books whether story books or drawing books and even drawings by others or themselves. They have already had some years of experience in drawing and have learnt to tackle many obstacles.

I worked with 12 children in Iran, 9 of which will be presented here, some interviews could not be used due to some problems. For example two children were only present in the first interview and did not show up for the next two sessions. The group in Iran are mostly the Muslim children consisting of three boys and 3 girls. The Christian group two girls and one

Pro dětské kresby byla vybrána dvě témata:

1. Radost

2. Smutek

ÚVODNÍ ROZHOVORY PŘED ZAČÁTKEM KAŽDÉHO SEZENÍ

Každé sezení jsem začala nejprve krátkým rozhovorem s každým dítětem na dané téma. První rozhovor a kreslení bylo na téma „radost" a druhé na téma „smutek". S každým dítětem byl rozhovor veden zvlášť na každé téma a potom jim byl poskytnut čas ke kreslení toho, o čem mluvily. Tyto rozhovory byly vedeny za účelem získání informací o tom, jak děti interpretují témata radosti a smutku. Rozhovory pro ně byly podnětem před samotným kreslením, ale především to byl způsob, jak získat informace o jejich interpretaci těchto dvou témat a způsobu, jak ke svým závěrům dospěly.

MATERIÁL POUŽITÝ PŘÍ KRESLENÍ

Pro pozdější analýzu dětských kreseb bylo důležité poskytnout všem dětem stejný materiál a předejít tak znevýhodnění nebo dalším komplikacím, které by mohly při analýze vzniknout, kdyby používaly odlišné techniky.

Všechny děti dostaly stejný materiál – krabici s 24 olejovými pastely a čistý bílý papír A3. Papír byl před ně položen a bylo jim řečeno, že ho mohou otočit, jak chtějí a jak si myslí, že se to pro zadané téma nejlépe hodí.

KVALITATIVNÍ ANALÝZA OBSAHU ROZHOVORŮ

Když byly provedeny oba rozhovory o tématech kresby s každým dítětem, bylo klíčové se rozhodnout, který systém bude použit pro práci s nasbíranými daty. Kvalitativní obsahová analýza umožňuje procházet sebraná data a rozdělit je do menších částí v souvislosti se zkoumaným tématem. Kvalitativní obsahová analýza (Mayring 2000a, 2000b) je kvalitativně orientovaná metoda, která zahrnuje různé techniky systematické analýzy nejčastěji textového materiálu získaného například pomocí rozhovoru. Rozhovory jsou po jednom zkoumány a na základě tohoto zkoumání se vytváří počáteční kódování, „od odpovědí k ústředním myšlenkám v nich" (Lichtman 2006, str. 168).

Počáteční kódování je nazýváno „shrnutí obsahové analýzy" (Flick 2006, str. 313). Cílem je rozložit rozhovor (text) na menší části související se zkoumanou otázkou a usnadnit si tak práci s ním. Poté jsou počáteční kódy převedeny do dalších kódů (zkrácených, shrnujících verzí). Podle Flicka (2006) zahrnuje kódování neustálé srovnávání jevu, argumentu, pojmu, atd. a také formulaci otázek, které jsou v textu řešeny. Kódy souvisí s empirickým materiálem a jsou formulovány tak, aby co nejvíce odpovídaly textu a až později stále více

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

KVALITATIVNÍ VÝZKUM - INTERKULTURNÍ STUDIE DĚTSKÝCH KRESEB

Ava Serjouie Scholz

boy, but here only the two girls will be presented because the boy did not come for the last two sessions and even one of the girls did not come for the Interview about the two paintings but I still decided to include her in the study since she was present for the drawing sessions. Also there were many problems and difficulties to persuade the Christian families to let me work with their children. Due to the pressure put upon other religious minorities by the government in Iran, and recent death sentences for people who have converted to Christianity, there was very little trust shown by the families to me. I could only get to work with a couple of kids, through a Christian friend who kindly put me into contact with the members of the Protestant church. I was required to go to the church every Sunday and I would get a limited time to work with the children in a small room next to the play room provided for children while their parents were present in the church for mass. The average age of the children I worked with in Iran was six years and half for both Christian and Muslim children.

It proved to be difficult to access exactly 6- to 7- year- old Iranian children in Germany. First of all the Iranian community in the south of Germany is much smaller than north and also many families who have migrated here in the 1980s have older children. And the younger generation are mostly still single or have just formed families with very young children. To find families whose children were born and raised here and were still in the required age demanded a lot of time and contacts. The average age of the children I worked with in Germany was in two cases less than 6, and in one case over 7. I worked with 5 children out all of which will be presented here in this research since two of those children were still in their fifth year of life.

EMPIRICAL METHOD OF GATHERING DATA

"Empiricism is a research that is based on experience. That is, one does not read books on a particular topic or problem, but goes out into the world and collects there, experiences, impressions, materials and data. The collected data is then considered using different analytical methods. The result of this analysis leads to a new understanding, a realization that is not primarily derived from the studying of books, but is achieved from the interpretations of people's comments based in their social and educational knowledge from their environment" (Kirchner, 2009, p.43). For example (Uhl Skrivanova, 2010, 2012) in her comparative study of the art lessons between Bayern in Germany and Czech republic writes how strongly the lessons are focused on elevating students competence in drawing and artistic methods and techniques. This she accumulate through her direct observance of the lessons.

To gain information into Iranian children interpretation of the themes, 'sadness' and 'happiness', to observe their drawing process and their visual representation of the two themes as well as their understanding of the expressive nature of the pictures based on their social-cultural environment and upbringing, the empirical research method was chosen.

abstraktně (Flick, 2006). Z kódů jsou potom odvozeny kategorie tak, že seskupují několik kódů s podobným jevem, který byl objeven v textu a je podstatný pro zkoumané otázky. Z kategorií jsou následně vyvozeny koncepty. Tento postup je založen na metodě Kvalitativní obsahové analýzy podle Mayringa (2000), Lichtmana (2006) a Flicka (2006).

Cílem je posunout se od rozhovoru k první, obsah shrnující analýze (parafrází materiálu), proto jsou vynechány méně podstatné části a odstavce se stejným obsahem a obsahově podobné parafráze jsou seskupeny a shrnuty. „Materiál se tak zkracuje vynecháním tvrzení již obsažených v zobecněních ve smyslu shrnutí materiálu na vyšší úroveň abstrakce" (Flick 2006. str. 313). Poslední krok je posun od kategorií ke konceptům. „Tak jsou identifikovány klíčové koncepty, které odrážejí význam související s daty, která jste nasbírali" (Lichtman 2006, str. 170).

ANALÝZA DĚTSKÝCH KRESEB

Při studiu a analýze dětských kreseb (stejně jako i jiných uměleckých výtvorů) je stále více důležité nedívat se jen na dokončenou práci, ale také pozorovat celý průběh. V průběhu práce totiž dítě musí udělat mnoho důležitých rozhodnutí, která by neměla být podceněna.

Důležitým faktorem bylo rozhodnutí, jakou metodu použít pro analýzu kreseb. Po prostudování různých analytických metod od různých výzkumníků v oblasti dětského umění, jsem se rozhodla pro kvalitativní metodu, kterou nabízí Neuß (1999, str. 87). Neuß navrhuje kvalitativní studii dětských kreseb a souvisejících symbolů v pěti etapách. „Tyto etapy jsou výsledky samy o sobě a zároveň požadavky na metodické pochopení operací, které zpracovávají symboly." (Neuß, 1999, str. 87).

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

KVALITATIVNÍ VÝZKUM - INTERKULTURNÍ STUDIE DĚTSKÝCH KRESEB

Ava Serjouie Scholz

After the research questions were further studied and developed it became clear to arrive at the right answer and to be able to have a deeper understanding of the children's drawings it was necessary to have direct contact with each child and to give each child enough time to express her self or him self freely with out any kind of strain. Also it was necessary to combine a variety of methods of data collection as well as analysis for deeper and more thorough results. For this reason the following methods were chosen.

This research was designed and conducted by myself. I tried to get as close to each child personally and to avoid any other interference during the interviews and drawing period. It was essential for the research to have every thing videoed and documented for further analysis and reference even though I was present at all the sessions my self and noted down every thing during the sessions including what the children said during the interviews as well as their drawing process and their body movement or facial mimics.

There are a number of ways that children can grant us an insight into their ways of thinking, their ideas and their opinions of things happening around them, How they see things, what factors influence or affect their views, and how they develop cognitively in different social settings. For this study, all the four research questions, it was necessary to make use of a qualitative research paradigm for its flexibility and openness to the use of different materials for gathering data which was necessary for this research. The qualitative approach focuses on understanding the people studied in terms of their environment, and their perception of their context. Further more to stress on the importance of qualitative method used for this study I must add, qualitative research methodology lets the researcher view behaviour in natural surroundings, qualitative research is flexible and allows the researcher to practise new ideas of concern that might rise from the development of the work or to use a variety of methods to gather data. Most importantly in qualitative research the participants are active and involved in the whole process of gathering data. Qualitative research method made it also possible for me to be in direct contact with my interviewees, to learn to understand them and to also be active in the whole process of the collection of the data.

Interviewing is the most common form of data collection in qualitative research. "The purpose of conducting an interview is the same no matter whether you use a structured and formal style or select an unstructured, conversational style. You are gathering information from your participant about the topic you are studying" (Lichtman, 2006, p.117). Whether the aim is to find out how the interviewees think or feel about a certain thing or theme, or to find out what they believe in or to gain access to their inner thoughts after a certain stimuli (a film, a radio broadcast, a picture) or to explore shared meanings that people of the same race or culture or people who live together might have an interview has proven to be a successful and compatible part of qualitative research (Rubin / Rubin, 1995). It is important as an interviewer to set up a situation and in case of focused interview to form the right questions, so that the person being interviewed will reveal his or her feelings, emotions, beliefs, experiences and etc.

Následující tabulka se nabízí (Neuß, 1999) pro kvalitativní analýzu dětských kreseb:

4. SYMBOLIZACE A BIOGRAFICKÝ PŮVOD

• Co demonstruje dítě symboly, které samo nalezlo?
• Mají dvojí význam?

2. Imagination	3. Action and Representation	1. Communication
- Co souvisí s položkami nebo lidmi, kteří nejsou na obrázku vidět nebo nejsou přímo nakresleni?	- Co se na obrázku děje? - Kdo nebo co to je? - Jaké rozhovory nebo proslovy jsou zobrazeny?	- Co je vidět? - Co je nakresleno přímo? - Jaké barvy a formy jsou zde zastoupeny?

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

Qualitative interview is focused on the problem or better to say on the research topic, and offers the interviewer a chance to have a direct contact or face to face communication with the interviewee. It is very important for the interviewer to be attentive but not to impose any kind of opinion or influence on the interviewee and to stay neutral. The foreknowledge of the researcher (his insight to the theory and information in the studied field) during the survey phase will be used for the structuring of the interview questions (Witzel, 2000). Children just as well as adults can be interviewed, Heinzel (2000) supports the idea of qualitative interview as a method of gathering data and doing research on children.

It was important to interview each child personally and to sit with him through all the four interviews to find out directly what each child thinks or how he observes sadness or happiness, Neuß (1999) also very clearly emphasises on the importance of interview with each child, he makes it clear that collection of their drawings with out a personal conversation with the child about the work and the process would be neglecting the research. It was necessary to interview the children personally about both paintings to evaluate their understanding of paintings and not to rely on the information that might be provided by parents or teachers.

It was important for me to try to get as close to each child and to try to make a bridge between us for the child to relax and to trust me. Most of these children I met for the first time and had not known before. So even though I tried to visit them in a known environment to them to give them a feeling of security, still these children felt some pressure. They had to sit through a session with an unknown person, to answer her questions and to draw for her, as well as having a video camera focused on them through the whole process. Some times I tried to lessen the burden on some of the shy kids by stating that the camera is off. However, they mostly did very well and superbly dealt with the whole unfamiliar situation and maybe some even enjoyed this extra attention.

CHILDREN'S DRAWINGS GIVING US AN INSIGHT INTO THEIR WORLD

Studying children's drawings for various pedagogical or psychological research has a long history. Drawing is a nonverbal means of communication which can open our horizon into the child's world. Children while drawing can grant us a look to their world without the pressure of narratives and words. "Drawing is another specific way of sharing among children. Children share their fantasies and imagination through drawing. They like to show each other their pictures and tell each other the stories contained in their picture" (Chen, 2009, p.27). Children's drawings as an important source of information and an important research material has been atoned by a number of scientists. Children's drawings can grant us a vision into their fears, dreams, hopes, will fullness and as well as their comprehension of visual factors in drawing, including use of colours or composition. Through their drawings we can gain a deep and thorough vision into their abilities and the way they see or analyse the world. Their drawings give us a visual picture of their personal experiences. Often enough many things that they can not put into words or express verbally are expressed through their drawings. They feel more relaxed while drawing and open up to the adults

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

and grant us more information about the way they see things, since many children like to talk while drawing. However, it is important to not only focus on the finished drawing but to take the whole process into consideration. Neuß (1999) insists that children's drawings are not just successful or failed representation of reality, but an image of the perceived reality and its relation to the child. Neuß (1999) refers to Staudte who also believes the function of children's drawing is to make the invisible, visible (p.50). Children's drawings thus, in the eye of man child art researchers are not just samples to evaluate children's drawing development but works which reveal to us a lot about the child's life and his perspective and relation to the events in his life. Schoppe (1991) adds how individual contacts with the environment are the psychological basis of the semantic structure of children's drawings and the drawing process is an educational product. Therefore the focus of this study has not been only on the Iranian children's drawing development but on the relation of the drawing development to the environment as well as the construction of happiness and sadness by children. It is a qualitative study of children's drawings, of their interpretation of the drawing themes, of their remembrance of the events and their experience. It is a study of their reconstruction of the reality, their use of symbols and their efforts to make the drawn image communicative.

During the course of drawing children have to focus on a number of things, such as where to put certain objects, how to fit in every single thing, what colours to use, what to draw and what things to exclude, how to adapt their drawing skills to depict the new theme, which schema to use all of which can help us not just to observe their drawing development, their drawing abilities and the influences from various factors but to comprehend the message they want to transfer. Observation of the drawing process in addition to the finished picture helps in understanding the child's comprehension of the theme and his interpretation of it, and his struggles to envisage the invisible.

Chen (2009) gives three reasons for studying children's drawings:

1. Drawing is a special kind of symbolization as well as representation that can express what other sign systems can not in meaning-making.

2. Children are active and creative meaning-makers who make great attempts to understand and communicate in the world.

3. It is important for researchers and educators to keep exploring children's drawings in order to unfold the underlying principles at work.

To perceive children's attempts in expressing happiness and sadness visually, to learn about their use of symbols in relation to one another and their living environment, to understand their struggles to produce communicative pictures and to observe their drawing development I relied a great deal on the drawings by the children in this study, but to avoid any kind of false or incorrect judgements not just the final drawings but also the whole process

Ava Serjouie Scholz

of the drawing was studied in addition to the personal interviews with each child.

FURTHER STAGES OF THE RESEARCH

In this research to gain an insight into children's drawing development and the other four research questions, (their expression of feeling in their drawings and understanding of the expressive nature of pictures as well as attempting to consider children's inference making and social and cultural factors), I chose to rely to a large degree first on their drawing process as well as the finished drawing. The observation of the development of the drawing the questions the children are faced with while working, the decisions they need to make, the kind of reflections made during the process of drawing, all of which influence the final work were important and needed to be taken into consideration to arrive at any kind of conclusion. Also individual interviews with the children help us to see through each child's eye, and they open up a door into their world of thinking. Interviews help the researcher to see from the child's perspective. This would not have been possible in a quantitative research method, where the emphasis is on numbers and statistical analysis, where as in qualitative method, interest is on words, and personal contact, visual data and coding and themes.

In qualitative research method, photographs, films, and videos are increasingly used as genuine forms and sources of data. In my work, the research is based on the analysis and coding of the interviews as well as studying and analysis of the drawings produced by the children on my request. All three sessions with each child were videoed which, were used for the later observations and reference to the development of their work as well as their interviews about the drawing themes and the paintings.

The purpose of a comparative study is not to arrive at conclusions about which system is better than the other but to enhance understanding and reassess strengths and weaknesses so as to find ways to improve them. This is contrary to Quantitative research method which sets a hypothesis, and it will either be proved right or wrong.

DRAWING THEME

Three of the research questions are focused on the Iranian children's drawings, first children's ability to depict feelings of sadness and happiness in their drawings, second depiction of motives and symbols and third inference making in response to drawing themes (Happiness & Sadness). In this study it was quit appropriate to work with the children personally and to provide them with the chance to work in an atmosphere where they could relax and concentrate on their work without any interruption.

Since the focus of the research was on expression of emotion by children and social and cultural influences on children's drawings, a theme had to be chosen that would provide the children with the possibility to communicate through their drawings with out also

Ava Serjouie Scholz

imposing much limitation and providing enough freedom for each child to express his or her personal ideas. I had to find a drawing theme that would act as an stimuli as well as help me to interview the children to gain a deeper insight to their way of thinking. It should have also not limited the children and given them the possibility to express themselves also verbally as well as visually with out imposing much limitation on them. I wanted the theme to be broad enough so that the children could interpret their understanding of the topic, and a theme that it would have helped me to observe how these children express emotions in their drawing in comparison to one another as well as how they interpret these themes in reference to their living environment.

Two themes were chosen for the children to draw:

1. Happiness

2. Sadness

The themes 'sadness' and 'happiness' have often been studied by researchers around the world, (See also Jolley, 2010; Jolley, Cox, & Barlow, 2003; Praiser & Van den Berg, 1997; Davis, 1997) to observe methods employed by children in various countries to depict emotion. This obviously offered me a chance to gain a perspective into methods used to express emotion by other children and gave me the possibility to later compare Iranian children's drawings from both groups, with other children for developmental differences, or similarities, similar or different method to express emotions in pictures as well as studying the trans-cultural indications in the drawings.

'Happiness' and 'Sadness' inspired the children to think deeper of what they would interpret as a sad or happy experience and it encouraged them to make endeavours to translate their verbal expressions into visual forms.

PRELIMINARY INTERVIEWS
BEFORE THE START OF EACH DRAWING SESSION

Each drawing session was first started with a short interview with each child about the theme of the drawing. The first interview and drawing session was about 'happiness' and the second about 'sadness'. Each child was interviewed individually on each theme after which he was given time to draw what he had said. These interviews were conducted to gain information about the children's interpretation of the themes 'sadness' and 'happiness'. The interviews functioned as an stimuli before the start of the drawing session but most importantly as a way to gain information into how children interpret these two themes, and how they possible might have come to this meaning making. It was important not to just focus on what these children might draw based on their personal interpretation but to give them a chance during an interview to express the reason for this interpretation.

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

The short interviews usually comprised of the following questions:

1. What makes you happy.
2. What is happiness?
3. Why does this make you happy?
4. So now can you draw what you talked about?
5. With what colours do you like to draw this?

The interviews give an insight to the roots of the source of the drawings. The whole interview was child-oriented and effort was given to encourage the children to fully express themselves. During the whole interview measures were taken not to have any influence over the answers given by the children.

DRAWING MATERIAL

To analyse children's drawings it was important to provide all the children the same drawing material to avoid any kind of disadvantages or further complications in analysing the works due to usage of different techniques.

The children were given the same material to work with. A box of 24 colour oil pastel and a blank white A3 paper. The paper were laid in front of the children and they were told they could turn the paper in any direction they like or that they would think would suit their drawing theme better.

QUALITATIVE CONTENT ANALYSIS

After conducting the two interviews with each child concerning the drawing theme and the two interviews regarding the understanding of the expressive nature of pictures it was then crucial to decide upon a system to work with the gathered data. It was necessary to analyse and study the interviews to access further and deeper information into each child's inference making and understanding of pictures. To obtain the needed information it was fundamental to choose the right method for that. Qualitative content analysis makes it possible to go through the qualitative data collected and to divide it into smaller sections in reference to the research question. Qualitative content analysis (Mayring, 2000a, 2000b) is a qualitative oriented method that applies different techniques for a systematic analysis, mainly of text material gained e.g. by interviews, diaries, observation protocols, or documents. Qualitative researcher perceives concepts in the qualitative data and constructs them as meaningful words that can be analysed to provide an in-depth understanding of the phenomenon.

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

The selection of the right systematic method for deriving information from the interviews plays a crucial role on the outcome of the survey. "The goal of qualitative analysis is to take a large amount of textual data that may be cumbersome and without any clear meaning and interact with it in such a manner that you can make sense of what you have gathered" (Lichtman, 2006, p.166). Qualitative content analysis offers an empirical, methodological, controlled analysis of texts. Qualitative content analysis represents a rule guided method. The analysis of the material follows a step by step and rule guided procedure dividing the material into content analytical units. Lichtman calls this the three C's: coding, categorizing and concepts. The idea is to have a content analytical model that is broken up into smaller units. Thus, the central analytical units are categories. Following the research question, categories are developed based on specific theoretical aspects (Mayring, 2000a).

During the content analysis it is important to determine what are the objective of the analysis, the research questions should always be kept in mind. Concepts are the last step of the analysis, (Lichtman, 2006) puts stress on the fact that it is better to have fewer well-developed and supported concepts. The concepts are then the focal point upon which the research shall further develop.

CONTENT ANALYSIS OF THE INTERVIEWS

The interviews are first separately each studied to create the initial coding, "Going from responses to some central idea of the responses" (Lichtman, 2006, p.168). Through the use of the comments function in the word processing program I could have insert my initial codes, a method suggested by (Lichtman, 2006).

Initial coding is called "summarizing Content analysis" by (Flick, 2006, p.313). The aim is to decompose the interview (text) into smaller parts related to the research question and to make it easier to work with. Afterwards the initial codes are listed in to codes (which are a shorter summarised version). According to Flick (2006) coding includes the constant comparison of phenomena, cases, concepts, and so on and the formulation of questions that are addressed to the text. Codes are attached to the empirical material and are formulated as closely as possible to the text and later more and more abstractly (Flick, 2006). From codes then the categories are selected by grouping the codes around phenomena discovered in the data, which are particularly relevant to the research question. Categories are further from which, the concepts are drawn. This is all based on the Qualitative Content Analysis method from, "Mayring, (2000); Lichtman, (2006); Flick, (2006)".

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

The aim is to move from the Interview into first summarizing content analysis, (paraphrasing the material), that is the less relevant passages and paraphrases with the same meanings are skipped, and then similar paraphrases are bundled and summarized. "This is a combination of reducing the material by skipping statements included in a generalization in the sense of summarizing the material on a higher level of abstraction" (Flick, 2006, p.313). The final step is to move from categories to concepts. "To identify key concepts that reflect the meaning you attach to the data you collect" (Lichtman, 2006, p.170).

So if the child had said in answer to the question, what makes her happy?, as seen above" ...to play, to run, to make plans with your friends,...." This was first summarized or put into codes, then later it would be categorised, into 'Friendship' for example, later after finishing the whole interview, with all the other categories derived, then again following the research questions concept or concepts of the interview will be developed.

The Initial coding and categorizing are done for both interviews before the drawing sessions, and the interviews about the two pictures as well as for the dialogues through out the time the child is drawing, for each separately, in the end by looking at the categories derived from the analysis of the all the interviews from both themes, 'happiness and sadness', the concepts are drawn. The observation and notes were all collected at the time of the interview and the drawing process. For more reliability at the same time every thing was video recorded, for later reference. This made it possible to refer again to the material during the analytical work, specially at times of ambiguity.

The concepts derived out of the content analysis of all four interviews with each child were then put in to the two groups (The Iranian children living in Iran and the Iranian children living in Germany). Then these concepts were compared to find similarities or differences between the two groups, and possible explanations and reasons for that.

ANALYSING CHILDREN'S DRAWINGS

It is becoming more and more important in studying and analysing drawings (also other artistic creations), by children, not to just look at the finished work, but also to observe the whole process, since there are many important decisions that a child makes during the course of drawing that should not be underestimated. Trautner / Milbrath (2008) also held the view that " to learn something about the way a child passes through the series of problem solving steps one has to analyze the drawing process. Analyzing only the end product of the drawing, may result in too quick an interpretation of certain details of the drawing, like the number, size, or the distance between figures in a drawing of 'my friend and me'. Observing the process during the making of a drawing, may reveal that a figure has been drawn small or far apart from another figure, because of previous decisions that, for instance, led to the consequence that there was little space left for the final figure" (p.7).

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

Furthermore children might find it easier to express visually formed experiences that can not be expressed sufficiently verbally through drawing. Studying children's drawing and the analysis of their drawings by art educationists or psychologists and anthropologists is not some thing new and quit common also for this age group. As mentioned before drawing is a common free time activity as well as a favourite subject during the preschool and school years.

Neuß (1999) adds that during the drawing process a non-verbal interpersonal communication and reflection of an experience takes place. The interview before the drawing process prepares the child for the deeper reflection for the drawing process, which helps the child to be more reflective of what has to be drawn and what needs to be included.

I have consciously chosen to rely both on children's drawing process as well as their finished drawing in my attempt to gain perception into their drawing development and the ability to express emotions in their work. The most important part in this phase of the work was to decide upon a method to analyse the drawings. Due to the research questions, different aspects had to be observed and studied in the drawings by the children. It was important to decide upon system or systems of analysing the drawings to find answers to the following question:

- Iranian children's ability in the visual expression of emotion.

- Iranian children's use of symbols and motives in relation to living environment.

The children's drawings were also used as a central instrument for understanding the children's inference making and understanding of the themes, 'sadness' and 'happiness' in addition to the information revealed in the interviews.

One important factor was to decide upon a method for analysing the drawings. After studying different analysing methods by various child art researchers, I decided on the qualitative method offered by (Neuß, 1999 p.87). Neuß suggests a qualitative study of children's drawings and the linked symbols in five stages. "These stages are equally a result in their own right as well as a requirement for the methodological understanding of the symbolic processing operations" (ibid p.87). The following table has been offered by (Neuß, 1999) for the qualitative analysis of children's drawings.

QUALITATIVE RESEARCH METHOD IN INTERCULTURAL STUDY OF CHILDREN'S DRAWINGS

Ava Serjouie Scholz

4 stages in children's drawings, Neuß 1999, p.87

4.Symbolisation & Biographical background

• What does the child demonstrate with his self found symbols?
• Is there a double meaning?

2. Imagination	3. Action and Representation	1. Communication
- What is associated to the items or people invisible in this picture or not directly drawn.	- What happens in the picture? - Who or what is it? - What dialogues or speech are thought or presented in the picture.	- What is to be seen? - What is drawn directly - Which colours and forms are repre-sented

LITERATURA

Allan, R., & Hill, B. (2004). Multicultural Education in Australia: Historical Development and Current Status. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds), Handbook of Research on Multicultural Education (2nd. Ed., pp. 979-995). San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2003). Teaching strategies for ethnic studies (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon

Banks, J. A. (2007). Educating citizens in a multicultural society. New York. Teachers College, Columbia University.

Banks, J. A. (Ed.). (2004). Diversity and Citizenship Education: Global perspectives. San Fransisco: Jossey-Bass.

Castels, S. & Miller, M. J. (2009). The Age of Migration. International population Movements in the Modern World. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Chen, M. J. (1985). Young children's representational drawings of solid objects: a comparison of drawing and copying, in Visual order, the nature and development of pictorial representation, (Eds.) Norman, H. Freeman & Maureen, V. Cox, Cambridge, Cambridge University Press.

Davis, J. (1997). Does the U in the U-Curve also stand for Universal? Reflections on Provisional Doubts, Studies in Art education, 38 (3), 179-185.

Figueroa, P. (2004) Multicultural Education in the United Kingdom: Historical Development and Current Status. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (2nd. Ed., pp.997-1026). San Francisco: Jossey-Bass.

Flick, U. (2006). An introduction to qualitative research, London, Sage Publication.

Ghasemnia, M. (1996), Iraner und Iranerinnen in Deutschland. Migrationgeschichte, Lebenssituation und Integrationsprobleme. Doktor Thesis University of Hannover

Jolley, R. P. (2010). Children & Pictures, drawing and understanding. West Sussex, UK. John Wiley & Sons

Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural Education in Canada: From Assimilation to Social Cohesion. In J.A. Banks (Ed.), Diversity and Citizenship Education: Global perspectives (pp. 127-156). San Fransisco: Jossey-Bass.

Komparation der Bildungsinhalte. BDK Mitteilungen, 2012, č. 1, s. 27-30.

Lange, Y. (2008), Migration und Integration von Kindern und Jugendlichen. VDM Verlag, Saarbrucken.

Lichtman, M. (2006). Qualitative Research in Education, London: Sage Publications.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987) Creative and Mental growth, Eight edition, New Jersey, Prentice Hall.

Mayring, P. (2000a). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (7th ed., 1st ed. 1983). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mayring, P. (2000b, June). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2), Art.20. Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm [April 27, 2005].

Mecheril, P. (2004), Migrationspädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Neuß, N. (1999). Symbolische Verarbeitung von Fernseherlbnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern, Kopäd: München.

Praiser, D. & van den Berg, A. (1997). The mind of the beholder: Some Provisional Doubts About the U-curved Aesthetic Development Thesis, Studies in art education, A journal of Issues and Research, 38(3), 158-178.

Rubin, H., & Rubin, I. (1995). Qualitative interviewing: The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schoppe, A. (1991). Kinderzeichnung und Lebensumwelt. Neue Wege zum Verständnis des Kindlichen Gestaltens. Herne: Verlag Wissenschaft und Kunst.

Trautner, H. M. & Milbrath, C. (2008). Children's knowledge about pictures, drawing, and art. (Eds.) Constance Milbrath., Hanns M. Trautner., Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art, Hogrefe &Huber Publishers, Cambridge USA, Göttingen Germany

Uhl Skřivanová, V. Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht, Komparation der Bildungsinhalte. BDK Mitteilungen, 2012, č. 1, s. 27-30.

Uhl Skrivanova, V. Kompetenzzuwachs im Bildumgang. Das Fach Kunst an den bayerischen Gymnasien durch die Augen einer tschechischen Kunstpädagogin. München: BDK INFO, 2010, č. 15, s. 54-60.

Witzel, A. (2000, January). The problem-Centered Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative social research (online Journal), www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-e-htm

VÝZKUM V OBLASTI UPLATŇOVÁNÍ PROSTOROVÝCH VZTAHŮ VE VÝTVARNÉM PROJEVU ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Radka Růžičková

KVU PF UJEP v Ústí nad Labem,
e-mail: radka.ruzickova@ujep.cz

Anotace: Příspěvek pojednává o výsledcích kvalitativně pojatého výzkumu v oblasti prostorového vnímání žáků základní školy. Výzkum se zaměřuje na podporu vědomého uplatňování relačních vztahů mezi objekty daného prostoru při vizuálním zobrazování dětí.

Klíčová slova: kvalitativně pojatý výzkum ve výtvarné výchově, vizuální kultura, konstrukce prostoru, meziobjektové vztahy prostoru.

RESEARCH IN THE FIELD OF APPLICATION OF SPATIAL RELATIONSHIPS IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS‘ CREATIVE EXPRESSION

Radka Růžičková

Abstract: This paper deals with the results of qualitative research in elementary school pupils´ spatial perception. Our research aims to support a conscious application of relations between objects in the visual space in children´s imagination.

Key words: qualitative research in art education, visual culture, space design, space relations.

VÝZKUM V OBLASTI UPLATŇOVÁNÍ PROSTOROVÝCH VZTAHŮ VE VÝTVARNÉM PROJEVU ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Radka Růžičková

Jelikož se nová média stala hybnou silou současné společnosti, a protože děti nyní tráví většinu času právě u počítače, často však s kontraproduktivními výsledky vzhledem ke kritickému čtení jazykových i vizuálních sdělení, rozhodla jsem se, zkoumat problematiku začleňování ICT do předmětu Výtvarná výchova. Zaměřila jsem se hlavně na tvorbu dynamické vizuality, která již dávno překonala statický obraz. Domnívám se, že výzkum by měl vždy probíhat jako návaznost či součást většího celku, v kontextu domácích i zahraničních výzkumů a hlavně v kontextu současné vizuální kultury.

Při vyhledávání v informačních zdrojích[1] celosvětově zpracovávaných výzkumných otázek v souvislosti se začleněním nových médií do výuky výtvarné výchovy jsem se setkala většinou s problematikou vizuální kultury, problematikou akademické výtvarné edukace, vizuální gramotnosti, vizuálních studií apod. Co se týče oblasti zkoumání přímo práce dětí základních škol s digitálními technologiemi ve výtvarné výchově, bylo málo. Velmi blízko pojednávanému výzkumnému projektu má příspěvek SWEENY, R. W., 2010, *Pixellated Play: Practical and Theoretical Issues Regarding Videogames in Art Education*, ve kterém autor poukazuje na fakt, že videohry představují jednu z nejrychleji se rozvíjejících a nejvlivnějších forem současné vizuální kultury. Uvádí pět[2] aspektů současných videoher: **perspektivu, interaktivitu, rozhraní, příběh, čas a pohyb**. Různé způsoby videoher autor analyzuje ve vztahu k široké škále populárních médií, včetně filmu a nových médií. Výtvarní pedagogové by podle něho měli konkrétní návrhy uvedených aspektů videoher zohledňovat v praxi. Vznikají tak otázky, které poukazují na problematický charakter mnoha videoher, jakož i obecné teoretické směry pro budoucí výzkum.

Výtvarní pedagogové by měli začít zkoumat způsoby dopadu videoher na každodenní život svých žáků, studentů. Globální fenomén, videohry, představují velmi vlivnou formu digitální vizuální kultury, která ovlivňuje skupiny tak rozmanité jako jsou vojenští stratégové, architekti a chirurgové. Studiem videoher lze také poskytnout příležitost k rozšíření stávajících uměleckonaučných postupů, určovat hranice výtvarnosti, vymezit či zpochybnit tradiční hranice týkající se médií, interakce, autorství a etiky. Sweeny se zabývá relevantními vizuálními a kinestetickými aspekty videoher a navrhuje jejich teoretické i praktické aplikace.

Perspektiva videoher se podle Sweenyho týká prostorové schopnosti hráče posouvat úhly pohledu ve hře, která nabízí v rámci výtvarné výchovy příležitost k diskusi o možnostech mnohopohledovosti ve vztahu ke konstrukci prostoru v digitálních a tradičních médiích. **Interakce** vyzývá hráče k zapojení se do hry s dalšími hráči mezilidskými smysluplnými způsoby, vytvářet a formovat nové struktury v těchto již existujících způsobech, které jsou společné a zároveň také konkurenceschopné. **Rozhraní** se vztahuje k vizuální hustotě hry, spoléhá na logické uvažování hráče, aby využil význam propojování v podstatě stejným způsobem, který nabízí radikální epistemologické možnosti hypertextu. Lineární **narativita** videoher evokuje modernistické představy a může vést k diskusím o identitě a vyjadřovacích vlastnostech elektronických médií. Poslední, **čas a pohyb**, vypovídají o způsobech, kterými se zobrazení stává kinestetickým jako tělo reprezentované digitálním obrazem. Sweeny v závěru svého příspěvku upozorňuje na výzvu současných videoher k různým diskuzím, otázkám, kritikám a nabádá k zamyšlení, že videohry jako takové by mohly z mnoha důvodů reprezentovat protiklad výtvarné výchovy (SWEENY, 2010, s. 262 – 274).

VIZUÁLNÍ KULTURA

Jak je výše uvedeno, Sweeny označuje současnou kulturu jako kulturu vizuální. Andrew Darley uvádí, že současná vizuální kultura, se zaměřuje na příběh, reprezentaci, význam (smysl) a čtení (interpretaci) a radikálně se liší od tradiční vizuální kultury, která se soustředí na styl, obrazový dojem a pocit (DARLEY, 2000). Otázkami problematiky vizuální kultury se také zabývá Paul Duncum, který uvádí, že významní výtvarní pedagogové definují ve svých pracích svá témata jako témata vizuální kultury, nikoliv jako témata umění. Posun od umění k vizuální kultuře představuje základní změnu v orientaci našeho oboru. Je to posun od sebevýrazu. Předchozí směry využívaly různých přístupů k systému artefaktů. Jednalo se o posun v přístupech, nikoliv o posun v rámci artefaktů. Současný posun artefaktů výrazně pozměnil i název oboru. Otázka z ní: „Jak dlouho ještě můžeme rozšiřovat tuto oblast?“ Myšlenka vizuální kultury je stále v procesu. (DUNCUM, 2002, s. 102)

K posunu směrem k vizuální kultuře podle Duncuma dochází z mnoha důvodů, ale ten hlavní z nich je poznání, že obraz, který dnešní společnost přijímá, se také obrací k vizuální kultuře. Nikdy předtím v historii lidstva nebyly obrazy tak zásadní pro vytvoření identity nebo nashromáždění či distribuci znalostí. Nikdy předtím nebyl estetický design výrobků tak intenzivní, obrazová tvorba a distribuce tak zřejmé a zobrazovací technologie tak snadno manipulovatelné nebo tak působivé. Nikdy předtím nebyly obrazy tak sebevýpovědné (sebereferenční), pravděpodobně ani tak svádivé. Nikdy nebyla tak důležitá manipulace s lidmi prostřednictvím obrazových vyjádření pro získání autority. Nyní, více než kdy jindy, není ekonomika rozvinutých zemí založena na produkci užitkových výrobků a služeb, ale na produkci obrázků a stylingu zboží. Dnes toto působí na poli vysoce konkurenčních spotřebitelských trhů, které pokrývají celý svět. V souhrnu Duncum říká, že pojem vizuální kultura znamená dvě věci. Termín vizuální naznačuje, že se týká vizuálních artefaktů. Na druhé straně pojem kultura naznačuje zájem větší než o artefakty samotné. To směřuje k zájmu o sociální podmínky, ve kterých artefakty mají své bytí, včetně jejich výroby, distribuce a používání. Obrazná vyjádření jsou zobrazena ve svých kontextuálních bohatstvích, jako součást probíhajícího společenského diskurzu, který zahrnuje jejich vliv na společenský život (DUNCUM, 2002, s. 103 - 106).

1 Ve spolupráci s knihovnou PF UJEP byly prohledávány portály: http://ebscohost.com/, http://journals.cambridge.org/action/subscribedTo, http://www.jib.cz/, http://www.jstor.org/, http://www.oxfordjournals.org/, http://pao.chadwyck.co.uk/, http://proquest.umi.com/, http://www.scopus.com/, http://wos.cesnet.cz

2 Pohyb a čas považuje Sweeny za jednu kategorii.

VÝZKUM V OBLASTI UPLATŇOVÁNÍ PROSTOROVÝCH VZTAHŮ VE VÝTVARNÉM PROJEVU ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Radka Růžičková

Wilson charakterizuje vizuální kulturu jako „komplexní systémy artefaktů, institucí, osobních identit, myšlení, etiky, morálky, politiky, jejich vzájemného působení, atd., z nichž není možno umění vydělit, jako samostatnou autonomní jednotku a tu pak vyučovat v nějakém určitém, stabilním modelu diagramu.“ Pro ilustraci obsahů předmětu výtvarná výchova používá Wilson metaforu oddenku (rhizomatic), jejíž podstatou je trávník bez pevného ohraničení s podložím vytvořeným změtí oddenků, propletených a zkřížených kořenů. Dochází ke ztrátě linearity a vytváří se prostor prostoupený mnoha dalšími prostory, připomínající svojí podstatou funkci hypertextu. Wilson předkládá tři strategie možného řešení integrace současného umění a vizuální kultury do výtvarné edukace: 1. zachování stávajícího stavu bez možnosti doplnění současného umění o vizuální kulturu, 2. doplnění existujících osnov výtvarné výchovy, 3. vytvoření zcela nového rámce předmětu v kontextu s novými trendy současné vizuální kultury (WILSON, 2003, s. 217).

Myslím si, že vizuální kulturu i navzdory složitosti jejího vývoje, definice i principů nemůžeme od výtvarné výchovy oddělovat. Už jenom tím, že děti naučíme „dívat se“ a kriticky smýšlet o všem, co je předkládáno naším smyslům, je první krok k tomu, aby se neztratily v dnešním světě nekonečných možností vizuálních zobrazení. I když je to pro výtvarné pedagogy úkol nelehký a vzhledem k výše uvedenému je těžké v současné době hledat nějakou kategorizaci či přesnou definici vizuální kultury či vizuální kvality, o kterou by se mohl opřít, musí k této problematice zaujmout své stanovisko a pracovat s dětmi v kontextu současných trendů oboru.

V České republice není již zapotřebí měnit od základu osnovy výtvarné výchovy. K radikálním změnám v pojetí koncepce tohoto předmětu došlo již se vznikem Rámcově vzdělávacího programu, který vymezil zásadní inovace výtvarné edukace. Avšak stále ještě nedošlo k plnému uchopení náplně předmětu výtvarná výchova a následné aplikaci do školní praxe. To vidíme jako základní výchozí bod pro zlepšení kvality výuky výtvarné výchovy a možnosti dalšího doplňování a zohledňování stále se měnících trendů současné vizuální kultury. Výtvarná potažmo kulturní edukace musí být chápana jako dynamický proces a vlastnosti tohoto procesu musí být chápany jako participační (FULKOVÁ, 2009, s. 7). Je třeba vytvořit nové kritické slovníky, jiné diskurzy, nové výukové modely, metodologické postupy na základě kurikulárních dokumentů RVP Oblast umění a kultury pro ZŠ a gymnázia.

VÝZKUM VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Jak už bylo výše zmíněno, výtvarná výchova by měla být vyučována v kontextu vizuální kultury, ve které žijeme a stejně tak výzkum by měl reflektovat problémy vizuální kultury. Širokou nabídku výzkumných problémů skýtá oblast využívání ICT ve výtvarné výchově. Zásadním problémem této integrace je časté využívání pouze technologických postupů tvorby, které vede ke snížené vizuální kvalitě výsledných prací žáků, dále je to zneužívání reprodukce děl (BENJAMIN, 1979), špatná práce s postprodukcí (BOURRIAUD, 2004), apod. Práci v grafických editorech můžeme charakterizovat tvořivým hledáním vhodných vizuálních prostředků umožňujících komunikovat nejrůznější témata Charakter vizuálních děl více, než kdy jindy určují globální trendy, ale také globální tvůrčí nástroje. To s sebou nese kromě výhody standardizace a vyšší kontroly nad jednotlivými postupy také zákonité nebezpečí unifikovaných a navzájem zaměnitelných výsledků (RAUDENSKÝ, 2010, s. 215).

Z hlediska podstaty výtvarné výchovy, které dominuje tvůrčí činnost a komunikační proces (interpretace výtvarných děl), volíme raději kvalitativně pojatý výzkum, přesněji analýzu obrazových dokumentů, která nám pomáhá odkrýt výzkumnou problematiku a ukazuje cestu řešení či zmírnění nežádoucích jevů a nalézání vhodných metod a didaktický postupů ve výtvarné edukaci.

Ve výzkumném projektu na základní škole v okrese Teplice jsem pracovala se žáky 6. ročníku, tedy s dětmi ve věku kolem 11 let. Celý výzkumný projekt byl zaměřen na uplatňování relačního myšlení o objektových vztazích prostoru při zobrazování žáků v rámci dynamické vizuality. Děti pracovaly v jednoduchém animačním programu PIVOT, který se na školách běžně používá, jelikož je freewarový. Tento program je ve svých nástrojích velmi omezený a děti svádí k užívání přednastavených figur. Nejprve jsem děti nechala volně experimentovat v programu a zadání tvorby animace nemělo žádné limity. Děti ani nebyly předem poučeny o jakýchkoliv principech konstrukce prostoru (ať už renesančního či jiného modelu zobrazování).

VÝSLEDEK ZOBRAZOVÁNÍ ŽÁKY VYBRANÉHO SOUBORU BEZ POUČENÍ O KONSTRUKCI PROSTORU A PROSTOROVÝCH VZTAZÍCH:

Nejprve se figurky animací volně a mimoděčně pohybují prázdným prostorem, potom dochází k interakci figur pohybujících se plošně statickým prostorem. K interakci objektů prostoru a figur animace v jejich vyjádření nedochází, **nejedná se tedy o výtvarné konstruování prostoru**, jde pouze o pohyb objektů. Jen zcela výjimečně se dítě přirozeně pokouší o proměnu kvalit v konstruktivním duchu. Většinou jde o mimoděčné pokusy formou dynamických střetů a katastrof.

Prostředí programu PIVOT nabízí žákům volnou plochu, ve které je jako základní prvek přednastavená schematická figura. Tím není nabídnut základní element programu, jímž je kruh a linie. Dítě tedy v začátcích experimentování není schopno dohlédnout tento jev a pracuje s figurou jako s nezbytně daným prvkem animace. Jelikož se děti nejprve soustředily na mimoděčný pohyb jedné figury, postupně měly potřebu vytvářet interakci figur a rychle přišly na to, jak figury kopírovat, a tím zvyšovat jejich počet a jejich interakce. Kvalitativních proměn zprvu figury nedosahovaly. Dalším krokem v žákovských animacích byla tvorba objektů v prostoru vymezeném k zobrazování. Opět se jednalo pouze o zobrazení a pohyb objektů pouze v ploše. Na základě poučení o principech renesančního modelu prostoru (až na pár žáků, kteří se pokoušeli změnou velikosti figur simulovat hloubku prostoru před ukázáním této možnosti konstrukce prostoru) docházelo u dětí k postupné konstrukci tohoto typu prostoru v souladu s vymezenými kritérii uplatnění relačního myšlení.

VÝZKUM V OBLASTI UPLATŇOVÁNÍ PROSTOROVÝCH VZTAHŮ VE VÝTVARNÉM PROJEVU ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Radka Růžičková

Cílem bylo zadat parametry tvorby animací tak, aby dítě bylo schopno kvalitativní proměny změnou velikosti objektů ve smyslu utváření prostorových vztahů. Aby bylo nuceno přemýšlet o jednotlivých objektech animace a transformovat určité relace objektů v prostoru a čase. V průběhu výzkumného projektu jsem měla možnost spolu se žáky lépe prozkoumat možnosti programu PIVOT, který byl k výzkumným účelům pro tvorbu žákovských animací využit. Násilnost přednastavených schematických figur programu vůči některým předkládaným modelům prostoru mě přiměly k úvaze nad novými parametry zadání tvůrčí práce. Základem dalších animačních činností byla podmínka využití pouze základních konstitutivních prvků programu: kruhu a linie. Tyto vlastní experimenty programu PIVOT s kruhem a linií mě přivedly k novým tematickým námětům: práce se zahuštěností barokních prostorů, tvorba s ohledem ke střídmosti řešení minimalistických prostorů.

VÝSLEDEK ZOBRAZOVÁNÍ ŽÁKY VYBRANÉHO SOUBORU PO POUČENÍ O KONSTRUKCI PROSTORU A PROSTOROVÝCH VZTAZÍCH:

Děti byly seznámeny s barokní architekturou, uměním i hudbou. Zahuštěnost barokních prostorů jsme simulovali tělesnými akcemi (natěsnání dětí do velmi malého prostoru). Děti měly jednoslovně – podstatným jménem, vyjádřit svůj pocit: husto, těsnost, dusno, nedýchatelno, apod. To, co právě žáci zažili, měli následně zobrazit v animačním programu PIVOT za využití **pouze variant kruhu**. Vzniklé animace pak interpretovali, společně jsme objevovali a pojmenovávali vizuální působení kružnice a kruhu, barevné či černé kružnice, tenké či silné čáry, proměny vizuálního působení nahodilé a uspořádané kompozice, nebo postupně se zahušťující apod. Závěrem jsme shrnuli možnosti výrazových prostředků, jakými ten který autor dosáhl rozdílných výsledných expresí animací. Obdobným způsobem jsem se žáky pracovala i při konstrukci minimalistických prostorů. Každá výsledná animace byla samostatným tvůrčím počinem dítěte nesoucím určitou vizuální kvalitu.

Základním fenoménem při zobrazování objektů a řešení jejich vzájemných vztahů i vztahů k objektům prostoru je důraz na relační myšlení žáků o uspořádání těchto objektů. Vnější okolnosti relačního myšlení žáků udává kontext digitálních technologií, jež jsou součástí nově vznikající vizuální kultury, a které ovlivňují podobu pohyblivého obrazu animací žáků v tvůrčí rovině. Pohyblivý obraz má své specifické vlastnosti, kterými působí na změnu v chápání žáků o konstrukci prostoru na úrovní uvědomování si elementové skladby obrazu (↔důraz na relační myšlení žáků). Žák zapojuje při zobrazování různé mentální procesy, navyklá schémata, která díky poučení učitelem výtvarné výchovy o nových možnostech vnímání prostoru a zobrazování prostorových vztahů ustupují, avšak zcela nezanikají, a jsou postupně nahrazována novými schématy vnímání prostoru. Učitel výtvarné výchovy působením na relační myšlení žáků ovlivňuje průběh tvorby zobrazení dynamické vizuality žáků tak, aby byl v souladu s cíly předmětu výtvarná výchova. K tomu využívá různé metody a strategie. Úroveň vizuální kvality výsledných prací žáků vzhledem k řešení konstrukce daného modelu prostoru a uspořádání objektů v prostoru i mezi sebou navzájem vypovídá o míře uplatnění relačního myšlení dítěte.

LITERATURA:

DARLEY, A- Visual Digital Culture, Taylor & Francis Ltd, 2000, 240 pages, ISBN-13: 9780415165556.

DUNCUM, P. Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. In: Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research), r. 42, č. 2, 2001, s. 101 – 112. ISSN 0039-3541.

FULKOVÁ, M. Vše v jednom: Metafora kultury jako textu a jeho hypertextová povaha. In: Výtvarná výchova, r. 49, č. 2 – 3, 2009, s. 5 - 8. ISSN 1210-3691.

RAUDENSKÝ, M. Soudobá ilustrace a grafický design – inspirační zdroj rozvoje tvořivosti při formování osobnosti studenta. Acta Humanica, 2010, r. 7, s. 214–216. Žilina: FPV ŽU, ISSN 1336-5126. ISBN 978 972 8952 14 3.

RŮŽIČKOVÁ, Radka. Vztah uplatnění změny velikosti objektu k budování představy. In: PŘIKRYLOVÁ, K. (ed.). Vizuální gramotnost. Praha: PF UK, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7. s. 77 - 84.

SWEENY, R. W. Pixellated Play: Practical and Theoretical Issues Regarding Videogames in Art Education. In: Studies i Art Education, 2010, vol. 51, no. 13, s. 262 - 274. ISSN 00393541.

WILSON, B. Of Diagrams and Rhizomes: Visual culture, Contemporay Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. In: Studies in Art Education, Spring 2003, vol. 44, no. 3. ISSN 0039-3541. s. 214 -229.

PREFERENCE KOMUNIKAČNÍCH OBSAHŮ A JEJICH ODRAZ V JEDNÁNÍ ÚČASTNÍKŮ PERFORMATIVNÍCH AKTIVIT

Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová

KVK PF UJEP Ústí nad Labem,
e-mail: jitka.kratochvilova@ujep.cz
e-mail: pejcochovahana@seznam.cz

Anotace: Tento text si klade za cíl poukázat na rozdílnosti obsahů jednotlivých komunikačních aktů účastníků tvůrčích kreativních procesů v různých sociálních rolích. Testovacím vzorkem výzkumné sondy byla skupina účastníků projektu INTEGRA JAM, který se zabývá inkluzí osob s mentálním a kombinovaným postižením do intaktní populace. Projektu se tedy standardně účastní pedagogové, umělci, děti a studenti a hendikepovaní. Tito společně tvoří výtvarná díla na různá témata. Cílem výzkumu bylo sledovat sociální komunikaci účastníků a jednotlivé komunikační záměry a postupy osob v různých sociálních rolích.

Klíčová slova: Umění, výtvarná výchova, integrace, komunikace.

PREFERENCES OF THE COMMUNICATION CONTENTS AND HIS FEND OF ACTIONS BY PARTICIPANTS OF PERFORMATIVE ACTIVITIES

Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová

Abstract: This text aims to highlight the differences in the contents of individual communication acts of participants creative processes in different social roles. The test sample of research probe was a group of project participants INTEGRA JAM, which deals with the inclusion of people with intellectual and multiple disabilities in healthy populations. Project is therefore normally involved educators, artists, students and children and handicapped. These together form the artworks on a variety of topics. The research objective was to investigate the social communication of participants and individual communication policies and procedures at the different social roles.

Key words: Art, art education, integration, communication.

PREFERENCE KOMUNIKAČNÍCH OBSAHŮ A JEJICH ODRAZ V JEDNÁNÍ ÚČASTNÍKŮ PERFORMATIVNÍCH AKTIVIT

Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová

Následující výzkumná sonda se zabývá problematikou sociální komunikace odehrávající se mezi participanty performatiních aktivit. Výzkumníci se zaměřili na sledování komunikace jednotlivých účastníku a speciálně na sociální komunikaci odehrávající se mezi dvojicemi pedagog – student/ pedagog – klient a umělec – student/ umělec klient, za účelem zjištění specifických schémat komunikace a jejich jednotlivých modifikací probíhajících na základě vstupních odlišností komunikantů.

Sonda se skládala ze dvou základních částí. První bylo strukturované sledování dvojic výzkumníky založené na proměnlivém klíčování, které bylo odvislé od změny komunikační situace, a druhou formou byl dotazník obsahující alternativní návrhy odpovědí.

První části výzkumné sondy se zúčastnilo třináct dvojic, které byly výzkumníky sledovány v průběhu jednotlivých tvůrčích činností. Čas sledování byl vymezen patnácti až osmnácti minutami a sledována byla fáze navazování kontaktu mezi jednotlivými účastníky (zpravidla se předem neznali), motivace k činnostem a vlastní zadání konkrétní práce. Dvojce se skládala vždy z jednoho pedagoga (lektora) či nepedagogického pracovníka (umělce) a žáka či studenta, nebo klienta sociálního zařízení. A jedním z cílů bylo porovnat jednotlivé přístupy oblasti sociální komunikace a sledovat shodné či naopak rozdílné obsahové náplně komunikačních aktů.

Základním východiskem výzkumné sondy byly otázky, zda se proměňuje sociální komunikace vedená s hendikepovanými osobami; jakým způsobem se mění přístup jednotlivých lektorů či umělců v komunikaci s intaktní a neintaktní populací; existuje rozdíl mezi volenými přístupy u pedagogů a nepedagogů; jaké priority účastníci do svých komunikací promítají; a jakým způsobem se priority naplňované komunikací mění u jednotlivých skupin účastníků.

VÝZKUMNÁ METODA

K vlastní sondě bylo použito rozšířeného a adaptovaného tzv. Flandersova systému[1] pro pozorování komunikace, který byl kombinován s pozorováním humanističnosti výchovy u Jelínkové, Gavory[2] . Jedná se tedy o systém strukturovaného pozorování, kdy výzkumník zaznamenává vybrané komunikační obsahy (mohou se projevovat i v jednání jednotlivých účastníků) a jejich posloupnosti, a to jak ze strany komunikace lektora/ umělce, tak ze strany studenta/či klienta. Výsledkem pozorování je záznamový formulář (viz příloha číslo 1), který udává počet jednotlivých komunikačních výměn (zde myšleno ve významu oslovení adresáta mluvčím), jejich směr (kdo mluví na koho) a generalizovaný obsah dle nejvíce odpovídajícího tvrzení navrženého záznamovým archem.

Vlastní záznamový arch se věnuje jednotlivým projevům humanističnosti komunikace ze strany lektora/umělce i studenta/klienta. Věnuje se šesti základním oblastem a dalším podoblastem.

Ze strany komunikace lektora/umělce v komunikaci sledujeme: 1. VZÁJEMNÁ ÚCTA - umožňuje iniciaci témat, problémů či činností; - pozitivně oceňuje činnost i odpověď (oceňuje i úsilí o správnost); - povzbuzuje; - je zdvořilý; - vyjadřuje svoji náklonnost; - dodržuje dohodnutá pravidla; 2. JEDINEČNOST- dává možnost prezentovat vlastní zkušenosti; - podněcuje k prezentaci vlastních zkušeností; - nechává klienta používat vlastní způsob práce; - oceňuje specifičnost produktu; 3. TOLERANCE ODLIŠNÉHO NÁZORU - umožňuje porovnávat různé názory; - toleruje jiný názor klienta; 4. ZVÍDAVOST A TVOŘIVOST - umožňuje pokládání otázek; - žádá názory, návrhy řešení; 5. KOOPERACE - chválí a povzbuzuje; - navazuje na myšlenky klienta/myšlenky dále rozvíjí; - lektor a žák dospěli ke společnému názoru nebo řešení; - lektor připustil, že se spletl; - akceptuje pocity; 6. EDUKACE - vykládá a vysvětluje; - klade otázky; - dává pokyny nebo příkazy; - kritizuje a prosazuje vlastní autoritu.

Ze strany komunikace studentů/klientů sledujeme: 1. VZÁJEMNÁ ÚCTA - je zdvořilý; - vyjadřuje svoji náklonnost; - dodržuje dohodnutá pravidla; 2. JEDINEČNOST - prezentuje vlastní zkušenosti; - nachází vlastní způsoby práce; 3. TOLERANCE ODLIŠNÉHO NÁZORU - toleruje jiný názor; 4. ZVÍDAVOST A TVOŘIVOST - klade dotazy; - rozvíjí komunikaci; 5. KOOPERACE - samostatně iniciuje činnost či tvorbu; - navazuje na myšlenky lektora; - akceptuje pocity.

ZÁZNAM OBSAHŮ KOMUNIKAČNÍCH AKTŮ

V komunikačních dvojicích spolu **lektor a klient** hovořili v průběhu 15minutové práce průměrně 20,3krát. Lektoři komunikovali 57x z 81 komunikací, což je 70,4 %, ve zbylých procentech komunikovali klienti. Náměty komunikace s edukativním podtextem tvořily 34,6% ze všech komunikací, což je podstatně více než lektoři používali v komunikaci se studenty, jednalo se pouze o 20,5 %. Z tohoto lze vyvozovat, že lektoři kladou na edukaci větší důraz, komunikují-li s klienty než se studenty. Na dalším místě priorit dvojic se nacházela vzájemná úcta. Úctu si komunikující projevovali ve 26% z komunikací. Přičemž lektoři v 52% z komunikací a klienti ve 48%. Důraz na rozvoj kooperace kladly dvojice v 19,8% z komunikací, přičemž převažovala snaha o kooperaci ze strany lektorů (81% lektoři / 19%klienti). Ve srovnání se studenty je to přibližně stejná hodnota, protože zde lektoři kladli důraz na kooperaci ve 71 procentech. Důraz na jedinečnost se ve dvojicích objevil v 8,5%. Lektoři poskytovali prostor pro individuální projevy 28%, klienti ji ve svých projevech projevovali v 72%. Klienti tedy prezentovali své vlastní zkušenosti a vlastní způsoby práce ve větší míře než iniciovali samotní lektoři, což je téměř totožné v porovnání se studenty (33,3%lektor/66,6%studenti). K verbálním projevům zvídavosti a tvořivosti docházelo v 7,4% případů. Klienti kladli dotazy a rozvíjeli komunikaci pětkrát více, než lektoři iniciovali. K projevům tolerance odlišného názoru docházelo ve 3,7% komunikací.

1 Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido 2000, s. 91. ISBN 80-85936-79-6.
2 Viz tamtéž.

PREFERENCE KOMUNIKAČNÍCH OBSAHŮ A JEJICH ODRAZ V JEDNÁNÍ ÚČASTNÍKŮ PERFORMATIVNÍCH AKTIVIT

Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová

Lektoři z hlediska četnosti preferovali edukaci, kooperaci, vzájemnou úctu, toleranci odlišného názoru, jedinečnost a zvídavost a tvořivost.

Klienti v komunikaci projevovali nejvíce tendence ke zvídavosti a tvořivosti, a to v 83% (srovnání lektor/ klient). Na druhém místě preferovali projevy vlastní jedinečnosti (28%/72%); prezentovali vlastní zkušenosti a nacházeli vlastní způsoby práce. Vzájemnou úctu projevovali téměř ve stejné míře jako lektoři (52%/48%). Další místo v jejich prioritách zaujímá snaha o verbální projevy tolerance odlišného názoru. V nejmenší míře preferovali snahu o kooperaci; samostatně iniciovali činnosti a navozovali na myšlenky lektora.

Máme-li shrnout poznatky ze studia motivace komunikací ve dvojicích lektor /klient, dospíváme k těmto závěrům. Lektor hovoří v 70 % komunikačních situacích. Klienti jsou lektory více edukováni/vyučováni; lektoři vykládají, vysvětlují, kladou dotazy, dávají pokyny nebo příkazy či kritizují a prosazují vlastní autoritu. Lektoři ve zvýšené míře (ve srovnání v komunikaci se studenty) rozvíjejí kooperaci. Iniciují kooperaci v 81% případech, odezva je pouze 19 procentní. Úctu si projevují v téměř stejné míře lektoři i klienti. Klienti kladou větší důraz na jedinečnost. Klienti více prezentují vlastní zkušenosti, a zvídavost a tvořivost, kladou dotazy a rozvíjí komunikaci ve vyšší míře, než byla lektory iniciována. Důraz na zvídavost a tvořivost je u klientů pětkrát vyšší než iniciovali lektoři.

V komunikaci dvojic **lektor (pedagog)/ student** spolu v průběhu 18 minutové práce hovořili průměrně 13krát. Lektoři komunikovali 27x z 39 komunikací, což je 69,2 %, ve zbylých procentech komunikovali studenti. První místo v námětech komunikací dvojic zaujímá vzájemná úcta (28,2%). Přičemž lektoři projevovali úctu studentům v 73% projevů. Druhé místo zaujímá edukace, činí 20,5% ze všech komunikací. Na třetím místě se nachází kooperace. Komunikační dvojice věnovaly kooperaci 18% času, přičemž více iniciativy v komunikaci projevovali lektoři (71%), studenti reagovali pouze v 29%. Zvídavost a tvořivost se projevovala ve 13% komunikací, přičemž ze strany studenta 4x více než ze strany lektora. Studenti tedy rozvíjejí zvídavost a tvořivost ve větší míře a to i bez iniciace lektora. K projevům jedinečnosti docházelo v 7,6% případů, studenti opět svou individualitu projevovali ve větší míře (33,3% / 66,6%). Na posledním místě preferencí se nacházela tolerance odlišného názoru.

Lektoři ve svých komunikacích preferovali vzájemnou úctu, kooperaci, toleranci odlišného názoru, jedinečnost a zvídavost a tvořivost.

Studenti ve svých komunikacích preferovali zvídavost a tvořivost; kladou dotazy a rozvijí komunikaci. Na druhé místo kladou jedinečnost (66,6% z případů). Následuje tolerance odlišného názoru.

Shrneme-li poznatky v oblasti komunikaci dvojic lektor/student a porovnáme-li je s komunikací lektor/klient, vyvozujeme následující. Lektor v komunikaci se studentem hovoří méně často, než komunikuje-li s klientem, přičemž počet iniciací ze strany lektora je téměř totožný. Lektoři studentům projevují více úcty než v komunikaci s klienty. Klienti projevují v komunikaci více úcty než studenti (48%/ 27%). Studenti projevují více svou vlastní individualitu, kladou dotazy a iniciují komunikaci více než lektoři. Zvídavost a tvořivost projevují studenti 4x více než lektoři iniciovali. Klienti se zapojují do kooperace méně než studenti.

Komunikační dvojice **umělec (nepedagog)/klient** spolu v průběhu 15minutové práce hovořili průměrně 15,5krát. Umělci komunikovali 17x z 32 komunikací, což je 53,1 %, ve zbylých procentech komunikovali klienti.

Dvojice ve svých komunikacích preferovaly edukaci. Edukovali výhradně umělci a v komunikaci s klienty věnovali edukaci 43,9% času. Zvídavost a tvořivost dvojice preferovali ve 22% komunikací a totožný čas dvojice věnovaly jedinečnosti, toleranci odlišného názoru a kooperaci, vždy se jednalo o 9,3%. Nejméně času věnovaly projevům vzájemné úcty 6,2. Zvláštností je, že úctu v komunikaci projevovali pouze umělci.

Umělci ve svých komunikacích preferují edukaci, jejíž četnost je 43,9%, velký důraz ve svých komunikacích kladou na vzájemnou úctu (celkově v počtu komunikací vzájemná úcta zaujímá pouze 6,2%). Na třetí místo umělci kladou zvídavost a tvořivost. Poslední místa zaujímají individualita, tolerance odlišného názoru a kooperace.

Klienti ve svých komunikacích preferují jedinečnost, toleranci odlišného názoru a kooperaci. Následuje zvídavost a tvořivost, která ze strany klienta četností 6x převyšuje zájem umělce. Na posledním místě se nachází vzájemná úcta, kterou klienti neprojevovali.

Komunikační dvojice **umělec (nepedagog)/ student** spolu v průběhu 15 minutové práce hovořili průměrně 14krát. Umělci komunikovali 34 x z 56 komunikací, což je 61 % ve zbylých procentech komunikovali studenti.

Komunikační dvojice preferovaly kooperaci, edukaci, vzájemnou úctu, ve stejné míře jedinečnost a zvídavost a tvořivost, a toleranci odlišného názoru.

Umělci ve svých komunikacích užívali edukaci ve 21,3% případů. Nejvíce však ve svých komunikacích projevovali studentům vzájemnou úctu, a to v poměru 86% / 14% u studentů. Z celkového počtu komunikací následuje důraz na úctu (celkově 30,2%). Ze strany lektora byla kooperace iniciována v 53%. Ve stejné míře umělci kladli důraz na zvídavost a tvořivost a individualitu. Tolerance k odlišnému názoru se v komunikaci neprojevovala.

Studenti kladli největší důraz na individualitu (70% z celkového počtu), zvídavost a tvořivost, následuje kooperace a vzájemná úcta.

Shrneme-li komunikaci ve dvojicích umělec- klient, umělec – student, dojdeme k následujícím závěrům. Umělec hovoří téměř stejně často na klienta i na studenta. Na studenty hovořili umělci mírně více. Umělec ve vztahu ke klientovi více vyučuje/edukuje

(43,9% / 21,3%). Umělci projevují větší úctu ke studentům než klientům, projevy úcty umělců ke studentům jsou 6x vyšší. U klientů se projevuje nižší míra tendencí k projevům jedinečnosti, rozdíl činí téměř 50%. Vyšší míra tolerance nastává ze strany klienta. Podobná je zvídavost i tvořivost, přičemž klienti projevovali tvořivost 6x více, než iniciovali umělci. Klienti kooperují méně často než studenti. Vzájemná kooperace mezi umělcem a klientem je menší než kooperace umělce a studenta.

ZÁVĚREČNÁ SHRNUTÍ A VYVOZENÍ SOUVISLOSTÍ JEDNOTLIVÝCH ČÁSTÍ SONDY

Ze srovnání všech čtyř typů dvojic vyplývá: největší počet komunikací v průběhu činnosti vedla dvojice lektor/klient, naopak nejmenší počet použila dvojce lektor/student. Z tohoto vyplývá, že u pedagogů počet komunikací souvisí s orientací na adresáta. Umělci této změně nepodléhají a četnost jejich komunikací je téměř totožná.

Lektoři (pedagogové) ve svých dvojicích hovoří více jak na studenty, tak na klienty, a to téměř v sedmdesáti procentech. Umělci komunikují o poznání méně, na klienty hovořili v 53,1 procentech. Zatímco pedagogové mluví více, umělci poskytují více prostoru své komunikační protistraně. Pro srovnání obdobný trend sledovala V. Uhl Skřivanová[3] v rámci svého česko-bavorského výzkumu. Zatímco čeští pedagogové – absolventi pedagogických fakult chápou kategorii prezentace především jako komunikativní dovednost, bavorští pedagogové, absolventi uměleckých akademií, vnímají schopnost prezentace především jako výstavní činnost.

Z dvojic nejvíce edukují umělci z dvojice umělec/ klient (43,5%), ale i dvojice lektor/klient používala v komunikaci množství edukace (34,6%). Obecně docházelo k edukacím méně ve dvojicích, kde se nacházeli studenti. Edukativní tendence zde byly srovnatelné u pedagogů i umělců. Není tedy relevantní, zda se jedná o osobu s pedagogickým či nepedagogickým vzděláním, ale míra se opět odvíjí od orientace na adresáta. Je-li adresátem klient je edukace vyšší.

Dotazník vyplnilo 11 osob, ve 100% se jednalo o ženy, s délkou praxe v oboru od 0,5 roku do 17 let, 5 osob se v dotazníku označilo jako umělec (resp. osoba nemající pedagogické vzdělání), 4 osoby jsou pedagogové (2 z nich pracují s intaktní a 2 s neintaktní populací – jedna osoba je speciálním pedagogem), 2 osoby neuvedly ani jednu z variant a jejich dotazníky byly z hodnocení vyřazeny.

Otázky dotazníku korespondovaly s jednotlivými kategoriemi záznamového protokolu z první části sondy, tudíž dotazník slouží jako podklad pro sledování individuálního „autohodnocení“ lektorů. Otázku vzájemné úcty sledovaly dotazy následujících otázek.

Dotazovaní definují chování, které považují za nevhodné - **Za nevhodné / neslušné chování považuji:** 75% lektorů považuje za neslušné, hovoří-li někdo s nimi současně a otočí-li se k nim komunikační partner zády / 60% umělců považuje za neslušné, hovoří-li někdo s nimi současně a kreslí- li nebo odchází, pokud hovoří / 66,6% dotazovaným vadí, hovoří-li student i klient ve chvíli, kdy hovoří oni.

Případné dotazy či zpřesňující otázky: u 100% lektorů mohou studenti pokládat otázky kdykoliv/ u 100% umělců mohou studenti pokládat otázky kdykoliv.

Nevoli studenta spolupracovat či podílet se na řešení problému: 75% lektorů akceptuje v případě zdravotních obtíží studenta. / 25% ji neakceptuje. / 60% umělců ji neakceptuje; 20% akceptuje z důvodu zdravotních obtíží, 20% akceptuje.

Jedinečností se zabývala otázka: **Jak působí komunikace jednotlivých studentů mezi sebou na pedagoga či umělce?** Dotazovaní odpověděli následovně: 50% lektorů ji označilo, jako rušivou ve fázi výkladu (mj. i pedagog s nejdelší praxí); 50% procent ji označilo za podnětnou, je-li věcná, za podnětnost pedagogové považují sdělování vlastních názorů nebo nápadů či komunikaci v průběhu skupinové práce. / Většina umělců (80%) označilo komunikaci jako podnětnou, je-li věcná; jeden ji označil jako rušivou ve fázi výkladu (praxe 0-5 let). Většina dotazovaných (66,6%) považuje komunikaci za podnětnou, je-li věcná.

Za nevhodnou z hlediska vzájemné úcty tedy považuje většina umělců i lektorů situaci, kdy někdo hovoří ve stejném okamžiku, kdy hovoří oni. Sto procent dotazovaných však deklaruje absolutní volnost pokládání otázek ze strany studentů a klientů. Na druhou stranu však 50% pedagogů hodnotí jako rušivé pokládání dotazů ve fázi výkladu. Lektoři jsou benevolentnější při akceptování zdravotních obtíží způsobujících nespolupráci edukovaného a projevují téměř totožné procento úcty ve vzájemných komunikacích se studenty i klienty. Zajímavostí je vysoké procento umělců, kteří nespolupráci neakceptují. Na druhou stranu ve vztahu ke studentům umělci v jednání projevují vyšší míru úcty a vzájemné tolerance.

Projevy jedinečnosti nejvíce podporovali umělci ve vztahu ke klientům, nejméně lektoři ve vztahu ke studentům. Což je zvláštní hlavně v porovnání s projevy úcty, kde lektoři projevují studentům vysokou míru úcty.

Schopností Tolerance odlišného názoru se zabývaly otázky: **Průběh vysvětlované činnosti mám vždy připraven/rozmyšlen a je pro mě „nekonfortní“ ho nějakým způsobem upravovat či měnit.**

3 UHL SKŘIVANOVÁ, V. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido 2011, s. 168. ISBN 978-80-7315-228-4.

Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová

Z výše zmíněným tvrzením nesouhlasí 50% lektorů, protože buď improvizují, nebo volí individuální přístup, jeden z lektorů souhlasí pouze částečně, protože se přizpůsobuje individuálním potřebám a jeden z lektorů souhlasí (pedagog s nejdelší praxí). / Většina z umělců (60%) souhlasí pouze částečně, protože 40% z nich přizpůsobují aktuální situace a 20% z nich se přizpůsobuje průběhu činnosti. Jeden z umělců (20%) nesouhlasí, protože improvizuje a jeden z umělců (20%) souhlasí (umělce s praxí 0-5let). 44,4% dotazovaných s tvrzením souhlasí pouze částečně, protože se přizpůsobují aktuální situaci (22,2%), či průběhu činnosti (11,1%) nebo potřebám studentů či klientů (11,1%); 33,3% nesouhlasí, protože buď improvizují (22,2%), nebo volí individuální přístup (11,1%). Pedagog s nejdelší praxí s tvrzením souhlasí, umělec s nejdelší praxí nesouhlasí, protože improvizuje.

Věcné poznámky a návrhy klientů/ studentů většinou: 75% lektorů poznámky a návrhy akceptuje, ale činnost dle nich neupravuje; lektor s nejdelší praxí v některých případech akceptované poznámky zohledňuje v jiných ne; 50% lektorů s nejkratší praxí návrhy a poznámky hodnotí pochvalně, ale neakceptuje. / 80% z umělců poznámky akceptuje a přizpůsobuje jim činnost, jeden z umělců (20%) akceptuje, ale někdy činnost nemění.

Přesto, že 50% lektorů komunikace ve fázi výkladu ruší, 66,6% respondentů ji označuje za podnětnou, je- li věcná. Polovina lektorů a 60% umělců při zadávání improvizuje.

Z hlediska sociální komunikace však nejméně odlišný názor tolerovali lektoři ve vztahu ke studentům. Umělci se v tomto ohledu ukázali jako tolerantnější.

Následující otázka zjišťuje chování učitele/lektora v případě nesouhlasu studenta/klienta - **Jestliže student/klient nesouhlasí:** 100% lektorů hledá příčinu jeho nesouhlasu; 50% podporuje svůj názor dalšími argumenty; 50% akceptuje jeho nesouhlas. Lektor s nejdelší praxí využívá všech alternativ. / 60% umělců hledá příčiny nesouhlasu. Umělec s nejdelší praxí ještě navíc podporuje názor dalšími argumenty; 20% umělců konfrontuje jeho názory s názory ostatních a 20% z nich akceptuje nesouhlas. 77,7% dotázaných hledá příčiny nesouhlasu; 33,3% podporuje svůj názor dalšími argumenty.

Požaduji přesné splnění zadaného úkolu: 100% lektorů uvádí, že jsou schopni modifikovat své požadavky s ohledem na schopnosti studenta; 80% požaduje splnění s ohledem na situaci; 50% hodnotí jejich splnění individuálně. / 40% umělců požaduje splnění úkolu s ohledem na situaci, 40% hodnotí splnění individuálně; 20% požaduje splnění vždy a všemi; 20% dokáže modifikovat své požadavky.

Zvídavostí a tvořivostí se zabývaly otázky: **Jak působí komunikace jednotlivých studentů mezi sebou na pedagoga či umělce** (vyhodnocení viz výše). **Nevadí mi, když…**100% lektorů nevadí, když studenti navrhují vlastní řešení; 80% když uvádějí vlastní zkušenosti; 50% když si své zkušenosti sdělují vzájemně. Lektorovi s nejdelší praxí nevadí ani jedna z alternativ. / 60% umělců nevadí, když studenti navrhují vlastní řešení, 40% když sdělují své zkušenosti; 20% když si je sdělují vzájemně. Umělci s nejdelší praxí nevadí návrhy vlastních řešení a vzájemné sdělování zkušeností.

Oceňuji kreativní řešení/ inovativní nebo nestandardní přístupy, i když se odklánějí od zadání. 75% lektorů je oceňuje, ale upozorňuje na odklon. Lektor s nejdelší praxí je nemůže vždy ohodnotit jako správná; jeden z dalších lektorů je oceňuje. / 60% umělců je oceňuje, ale upozorňuje na odklon. 40% umělců je oceňuje. Umělec s nejdelší praxí je nemůže vždy ohodnotit jako správná.

Zvídavost a tvořivost nejvíce projevovali klienti podporovaní lektory (83%). Největší podíl v komunikaci však zaujali účastníci ve dvojici umělec/klient (22%). Zajímavostí je, že ve většině případů podíl zvídavosti a tvořivosti v komunikaci studentů či klientů převyšoval podíl lektorů. Studenti a klienti tedy projevovali více zvídavosti a tvořivosti, než bylo samotnými lektory či umělci vyvoláváno.

Otázkou Kooperace se zabývaly otázky: **Věcné poznámky a návrhy klientů/ studentů většinou…, Nevoli studenta spolupracovat či podílet se na řešení problému…** (vyhodnocení viz výše)

Následující otázky jsou zaměřené na edukaci: Jakým způsobem ověřuji, že adresát porozuměl mým pokynům? Většina lektorů (75%) ověřuje pochopení za pomoci otázky (a) a za pomoci cvičného úkolu nebo dotazu (75%), ale ověřují porozumění i vizuálně (50%) a jeden z dotazovaných porozumění v některých případech neověřuje.

Většina umělců (80%) pochopení ověřuje cvičným dotazem nebo úkolem, jeden z nich ho ověřuje otázkou. / Nejčastěji používanou technikou ověření pochopení je cvičný dotaz nebo úkol (77,7%), druhým nejčastějším je ověření dotazem (44%). Lektor s nejdelší praxí používá k ověřování všech alternativ; umělec s nejdelší praxí ověřuje cvičným dotazem nebo úkolem.

Porozumění výkladu či pokynům: 75% lektorů porozumění ověřuje dotazem a příkladovým řešením; lektor s nejdelší praxí používá všechny možnosti. /60% umělců pochopení ověřuje příkladovým řešením (i ten s nejdelší praxí); 40% ověřuje dotazem. Nejčastějšími způsoby ověření porozumění je příkladové řešení (77,7%), následuje dotaz (55,5%). Následující otázka zjišťuje postup dotazovaných v situaci, kdy některý ze studentů nerozumí: Pokud některý ze studentů nerozumí, považuji za vhodné: Lektoři v 75% opakují instrukce a rozdělují instrukce na menší celky; v 50% vysvětlují instrukce jiným způsobem a nebo vysvětlují za pomoci konkrétních příkladů. Lektor s nejdelší praxí používá všech nabízených alternativ. / Umělci v 60% opakují instrukce a rozdělují instrukce na menší celky; ve 20% vysvětlují za pomoci konkrétních příkladů. Umělec s nejdelší praxí vysvětluje jiným způsobem, dělí na menší celky a používá konkrétních příkladů.

Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová

Požaduji přesné splnění zadaného úkolu., Případné dotazy či zpřesňující otázky…, Nevoli studenta spolupracovat či podílet se na řešení problému… (vyhodnocení viz výše). Tendence ke kooperaci se velmi silně projevovala v komunikaci umělce/studenta (30,2%), přičemž podíl umělce a studenta je téměř srovnatelný (53% / 47%). Nejvíce kooperaci vyvolávali lektoři z dvojice lektor/klient, kde je podíl 81% ku 19% a celkově zaujímá 19,9%.

Shrneme-li předchozí, zjišťujeme, že přístup osoby s pedagogickým a nepedagogickým vzděláním má své odlišnosti. Lektoři (pedagogové) více hovoří, jsou méně tolerantní k jedinečnostem, v menší míře tolerují odlišné názory, projevují úctu a snaží se iniciovat kooperaci. Umělci (nepedagogové) poskytují více prostoru pro vzájemnou komunikaci, více se snaží vyučovat, v případě klientů jsou tolerantnější a snaží se iniciovat kooperaci zvláště ve vztahu ke studentům.

LITERATURA

FLEICHSMANN,O. a kol. Komunikace v pedagogických situacích. Ústí nad Labem:UJEP 1992. ISBN 80-7044-039-2.

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85936-79-6.

KREJČÍŘOVÁ, O. Estetická výchova mentálně retardovaných. Olomouc: Netopejr 1998.

POGÁDY,J.- NOCIAR, A.-MEČIŘ,J –JANOTOVÁ,D. – Detska kresba v diagnostike a liečbe. Slovak Academic Press 1993.

MAREŠ, J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN 1989.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

VALENTA, M. Psychopedie. Teoretické základy a metodika. Praha: Parta 2007.

PŘÍLOHY

- Dotazník pro výtvarné lektory a pedagogické pracovník
- Dotazník sociální komunikace
- Záznam četnosti, iniciace a směru komunikace

PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Anna Krčmová
Absolventka PF ZČU v Plzni,
e-mail: Kubatova.axy@seznam.cz

Anotace: Deskripce situace v oblasti uplatňování profesních kompetencí učitelů v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol, provedená pomocí kvalitativní výzkumné sondy na vzorku třech klatovských základních škol.

Klíčová slova: kompetence, profesní kompetence učitele výtvarné výchovy, hospitace, kvalitativní výzkum.

RESEARCH IN THE FIELD OF APPLICATION OF SPATIAL RELATIONSHIPS IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS‘ CREATIVE EXPRESSION

Anna Krčmová

Abstract: Description the situation in the use of professional competence in teaching art lessons at primary school, doing by a qualitative research taken at three primary schools.

Key words: competencies, professional competencies teachers of art education, observation, qualitative research.

PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Anna Krčmová

Své studium na ZČU v Plzni jsem ukončila v roce 2012 obhajobou diplomové práce na KVK. Předmětem této práce bylo výzkumné šetření v oblasti naplňování profesních kompetencí oboru výtvarná výchova na 1. stupni základních škol. Na základě postupu kvalitativní analýzy obsahu nasbíraných dat podle P. Mayringa (2007) a na základě překladu i praktického příkladu využití této metody vyhodnocení dat ve výzkumu V. Uhl Skřivanové (2011) jsem analyzovala výtvarné kompetence u konkrétních učitelů výtvarné výchovy. Tedy zachytila jsem inklinace pedagogů v oblasti jejich profesních kompetencí. Našla jsem, které dílčí složky profesních kompetencí učitelů jsou pozorovatelné v rámci vyučovacího procesu výtvarné výchovy na 1. stupni vzorku vybraných klatovských základních škol.

Součástí výzkumu bylo zároveň určení, které profesní kompetence učitelů převažují a které se naopak v rámci vyučování téměř neprojevily. Jako výchozí jsem použila strukturu výtvarných kompetencí podle J. Slavíka (1993).

Výzkum jsem provedla na třech základních školách u pěti pedagožek s praxí v rozmezí deseti až dvaceti pěti let. Všechny pedagožky měly vystudován obor Učitelství pro 1. st. ZŠ a učily žáky od druhých až po čtvrté ročníky. Ve školách jsem strávila 32 vyučujících hodin. Během této doby jsem pořizovala fotografie a prováděla záznam o průběhu činností v hodině do hospitačních protokolů. Celkem jsem pořídila 18 hospitačních protokolů. Hospitační protokoly a fotografie jsem dále zpracovávala podle vytvořeného plánu výzkumu a analyzovala dle výše uvedené metodologie kvalitativní analýzy obsahu.

PLÁN VÝZKUMU:

1. **Výběr zkoumaného jevu/problému** – pozorování a analýza konkrétních užitých profesních kompetencí učitelů a jejich dílčích kvalit.

   Výzkumné otázky:

   Které dílčí složky profesních kompetencí učitelů jsou pozorovatelné v rámci vyučovacího procesu výtvarné výchovy na 1. stupni na vybraném vzorku základních škol?

   Které profesní kompetence učitelů převažují, které se naopak v rámci vyučování téměř neprokázaly?

2. **Zajištění hospitace** – domluva s řediteli a vyučujícími základní škol.

3. **Pozorování a záznam ve vyučovacích jednotkách na třech základních školách** – vyučující označeny pímeny: A, B, C, D, E. Sběr dat na základě pozorování - záznamy průběhu hodiny v hospitačních protokolech a fotografie tvůrčího procesu z průběhu hodin výtvarné výchovy.

4. **Slovní hodnocení hodiny v rámci hospitačního protokolu** – po skončení vyučovací jednotky jsem provedla slovní hodnocení – shrnutí celkového průběhu dané hodiny, výsledky a postřehy z dané hodiny.

5. **Parafráze, generalizace a redukce** – vlastní analýza sebraných dat - přepis získaných informací z hospitačního protokolu do vytvořené tabulky. Následně jsem shodné obsahy generalizovala. Obsahově příbuzná tvrzení jsem redukovala a vytvořila kategorie. Využila jsem tak daného postupu metodologie - kvalitativní analýzy obsahu dle P. Mayringa (2007) v překladu V. Uhl Skřivanové (2011).

6. **Přepis redukovaných kategorií a proces sekundární redukce** – veškeré vzniklé kategorie jedné vyučující jsem shrnula a poté jsem provedla sekundární redukci.

7. **Přepis všech sekundárních kategorií za jednotlivé vyučující, výsledné kategorie po celkové redukci** – přepsala jsem veškeré kategorie jednotlivých vyučujících po sekundární redukci. Poté jsem provedla novou, celkovou redukci všech těchto kategorií a specifikovala jejich obsah projevu za všechny vyučující pro jednotlivé kategorie. Tím vznikly výsledné kategorie vyučujících. Kategorie jsou označeny K1-K10 a jménem hlavního projevu, rysu dané kategorie.

8. **Usouvztažnění výsledných kategorií** – výsledné kategorie jsem usouvztažnila s výtvarnými kompetencemi dle J. Slavíka (1993). Usouvztažnění jsem provedla dle obsahových shod výsledných kategorií/kompetencí s kompetencemi J. Slavíka a na základě studia určité zpětné vazby učitele, tedy očekávaných výstupů ve formě kompetencí žákovských (Uhl Skřivanová, 2010). Poznaný model a další informace mi byly inspirací pro návrh vlastního a z výzkumného šetření vycházejícího pojetí výtvarných kompetencí v hodinách na 1. stupni ZŠ.

9. **Tvorba vlastního návrhu struktury profesních kompetencí učitele výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a usouvztažnění výzkumných nálezů s tímto modelem**. Tvorba vlastního modelu na základě redukce všech kategorií. Návrh výtvarných kompetencí učitele 1. stupně, pojmenování a definování dílčích složek těchto kompetencí ---------> **zachycení výtvarných kompetencí učitelů v konkrétních hodinách výtvarné výchovy na prvním stupni základních škol**, zachycení didaktických znalostí obsahu učitelů, které „podmiňují kvalitu učitelovy vzdělávací součinnosti se žáky“ (Slavík, Dytrtová, Fulková 2010, s. 226). Na závěr jsem provedla popis projevu daných kompetencí u vyučujícch v hodinách výtvarné výchovy na 1.st základních škol. ---------> **určení, které profesní kompetence učitelů převažují a které se naopak v rámci vyučování téměř neprokázaly**.

10. **Interpetace výzkumných nálezů.**

    Tímto postupem a metodou vyhodnocení dat - kvalitativní analýzou obsahu jsem na základě formulovaných kategorií zachytila obsahové jádro pozorovaných činností

Anna Krčmová

a projevů u vybraných učitelů a usouvztažnila je s návrhem profesních kompetencí učitele výtvarné výchovy podle J. Slavíka (1993). Zároveň jsem se pokusila o navržení vlastního modelu profesních kompetencí učitelů 1. stupně ve výtvarné výchově vycházející z provedené analýzy.

NÁVRH MODELU VÝTVARNÝCH KOMPETENCÍ UČITELŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL:

1. Motivační

   a) vyučující volí nápaditá, vhodná, přiměřená témata s ohledem na věk a možnosti žáků, dochází k mezioborovému propojení témat,

   b) používá přiměřené a všetranné motivace

      - rozhovor, diskuze, pohádka, hádanka, reálných předmětů,
      - volba technik a materiálů,
      - uskupení žáků (skupinová-samostatná práce),

   c) zadává výtvarný úkol srozumitelně, jasně a pochopitelně pro všechny žáky.

2. Poznatková/Technická

   a) srozumitelné vysvětlení postupu, technik a poznatků,

   b) návaznost na osvojené dovednosti a techniky,

   c) osvojení nových poznatků a technik,

   d) pozornost věnuje tomuto osvojení poznatků a technik,

   e) podpora originality a fantanzie žáků,

   f) přiměřenost náročnosti technik a poznatkům vzhledem k věku žáků.

3. Porozumění/Kontrolní

   a) kontrolní otázky vyučující,

   b) prostor pro otázky žáků,

   c) využití znalostí a zkušeností dětí.

4. Komunikativní

   a) příprava pedagoga na vyučovací hodinu

      - motivace žáků,
      - plán hodiny,
      - příprava pomůcek a materiálů,

   b) využití nonverbální komunikace – gesta, mimika obličeje, postavení těla,

   c) pohyb pedagoga po třídě,

   d) práce s hlasem,

   e) vlastní výtvarný projev.

5. Pomoci a podpory

   a) odpovězení dotazů žáků,

   b) praktická pomoc,

   c) průběžná kontrola žáků,

   d) motivace k nejlepším výkonům

      - pochvala,
      - rada.

6. Přirozené autority
    a) kontrola žáků,
    b) příjemná atmosféra,
    c) stejná pravidla pro všechny,
    d) jasné, stručné, srozumitelné pokyny,
    e) řízení průběhu hodiny,
    f) kladný postoj a vstřícnost k žákům,
    g) vedení hodiny – účast a samostatnost žáků během hodiny,
    h) řešení kázeňských prohřešků.
7. Sociálních vztahů
    a) atmosféra ve třídě,
    b) stejná pravidla pro všechny,
    c) vztah a spolupráce mezi učitelem a jeho žáky, mezi žáky navzájem,
    d) vedení ke spolupráci a pomoci,
    e) tolerance a pochopení pedagoga.
8. Hodnotící
    a) průběžné hodnocení,
    b) konečné hodnocení/schrnutí,
    c) stejné hodnocení pro všechny žáky,
    d) vedení k sebehodnocení žáků,
    e) podpora originality žáků.
    f) Organizační
    g) plán, příprava, logika a čas hodiny,
    h) tvorby zázemí - dodržení hygienických zásad:
        - osvětlení,
        - správná velikost lavic,
        - čistý vzduch,
        - pracovní tempo,
        - dodržení délky hodiny a přestávek,
        - úklid prostoru.

Vzniklo mi tedy devět kompetencí, jež jsou dále členěny na základě jejich projevujících se kvalit, pozorovatelných během hospitací.

V další části své diplomové práce jsem sledovala výtvarné kompetence, které byly více či méně zastoupeny v realizovaných hodinách výtvarné výchovy. Pomocí usouvztažnění výzkumných nálezů s navrženým modelem kompetencí bylo patrné, že v rámci kompetence číslo šest, tedy v kompetenci **přirozené autority**, vyučující málo využívaly humoru v průběhu hodin výtvarné výchovy. Humor jsem během hospitačních hodin zaznamenala jen velmi zřídka a i v tom případě byl většinou iniciován ze strany žáků.

Dalším výzkumným nálezem je zjištění, že vyučující byly v některých případech až příliš direktivní, což vedlo k potlačení výtvarného a osobitého projevu žáků. Možná i to zavinilo, že v některých případech mně výtvarná výchova, na základě analýzy obrázků, připomínala spíše pracovní činnosti, kdy žáci vyrábí stejný produkt jako ostatní. Zde dle mého mínění využívají nevhodným způsobem sledované pedagožky kompetence: **přirozené autority** (učitelé byly příliš direktivní), a tak se kompetence přirozené autority stává spíše kompetencí autoritativní a příliš velký důraz je kladen na kompetenci **poznatkovou/technickou** (tedy osvojení techniky na úkor originality).

V osmé **hodnotící kompetenci** vyšlo najevo, že ten kdo hodnotí je především učitel sám, žáci se podceňují, nevěří si, svou práci posoudit neumí. Nedokáží pracovat se sebehodnocením.

Ostatní výtvarné kompetence byly v hodinách výtvarné výchovy zastoupeny rovnoměrně. Vyučující se snažily rozvíjet žáka po všech stránkách. Až na zmíněné nedostatky jsem neodhalila další chyby nebo převahu nějaké výtvarné kompetence u učitelů prvního stupně základních škol.

PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Anna Krčmová

Shrnu-li veškeré poznatky, musím konstatovat, že jsem pomocí zvoleného výzkumu nalezla devět profesních výtvarných kompetencí, a to – kompetenci motivační, poznatkovou/technickou, porozumění/kontrolní, komunikativní, přirozené autority, sociálních vztahů, hodnotící a organizační. Vychýlení jsem pak objevila u kompetence přirozené autority, poznatkové/technické a v kompetenci hodnotící.

Je otázkou, proč docházelo k pozorovaným jevům. Zda učitelé mají dostatečné informace o soudobých možnostech výtvarné výchovy? Jak můžeme více rozvíjet zdravé sebehodnocení žáků a zamezit přílišnému direktivnímu vedení výtvarné výchovy?

LITERATURA

Brücknerová, K. Skici ze současné estetické výchovy: termín, kontext, praxe a teorie: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2010, s. 163-172.

Filová, H. Standard a inovace studijního programu v přípravném vzdělávání učitelů primární školy. In: Walterová, E. (Ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 96-115. ISBN 80-7290-059-5.

Hazuková, H. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I. Praha: Univerzita Karlova, 1994.

Hazuková, H. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

Hazuková, H. Šamšula, P. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova, 1986. ISBN 17-359-85.

Hazuková, H., Šamšula, P. Didaktika výtvarné výchovy II. Praha: Univerzita Karlova, 1986. ISBN 17-363-85.

Helus, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In: Walterová, E. (Ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 44-49. ISBN 80-7290-059-5.

Hendl, J. Kvalitativní výzkum - základní metody a aplikace. Praha: Portál. 2005.

Janík, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

Kubátová, A. Uplatňované kvality profesních kompetencí učitele v hodinách výtvarné

výchovy na 1. stupni ZŠ: diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, 2012.

Langová, M. a kol. Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7.

Matysová, V. Didaktika výtvarné výchovy, pro učitelství 1. Stupně ZŠ. Brno: Masarykova Univerzita, 1990. ISBN 80-210-0160-7.

Mayring, P. Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007. ISBN 978-3-8252-8229-5.

Nezvalová, D. Kompetence a standardy – módnost či vhodnost? In: Walterová, E. (Ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 50-54. ISBN 80-7290-059-5.

Pelikán, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karlova Univerzita, Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

Opravilová a kol. Návrh profesního standardu. In: Walterová, E. (Ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

Průcha, Jan; Walterová, Eliška; Mareš, Jiří (2003) Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Průcha, J. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2001.

Slavík, J., Bartošová, L. Světadíly výtvarné výchovy. Výtvarná výchova, 1994, 34, 2, s. 21-22. ISSN 1210-3691.

Slavík, J., Siňor, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 1993, 42, č. 2, s. 155 – 166, ISSN 3330-3815.

Slavík, J., Dytrtová, K., Fulková, M. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. Pedagogika, 2010. roč. LX, 2010. ISSN 0031-3815

Spilková, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: Walterová, E. (Ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

Spilková, V a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Sztablová, D. K některým otázkám pedagogické praxe posluchačů oboru učitelství primární školy ve výtvarné výchově: Ostrava, 1997. ISBN 80 7042 – 121 – 5.

Szachtová, A. a kol.: Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Plzeň: ZČU, 2000.

LITERATURA

Švec, V. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

Uhl Skřivanová, V. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido, 2011, s. 103-126. ISBN 978-80-7315-228-4.

Uhl Skřivanová, V. Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích. In Přikrylová, K. (ed.). Vizuální gramotnost. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. s. 122–136. ISBN 978-80-7290-487-7.

Vašutová, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Walterová, E. (ed.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 2. díl. Praha: UK-PedF 2001. ISBN 80-7290-059-5.

INTERNETOVÉ ODKAZY

Kompetence učitele [online]. [cit 2008-9-10]. Dostupné na www: http://www.hluchak.cz/~krhanek/files/vyukovy_proces_vystup.pdf

Kvalitativní výzkum v pedagogice [online]. [cit 2010-5-6]. Dostupné na www: http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/5/5.pdf

Noam Chomsky [online]. [cit 2010-4-4]. Dostupné na www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky

Kvalitativní výzkum [online]. [cit 2010-5-6]. Dostupné na www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Kvalitativn%C3%AD_v%C3%BDzkum

Profesní příprava učitele výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ [online]. [cit 2008-10-11]. Dostupné na www: http://is.muni.cz/th/26587/pedf_d/4.pdf

Kvalitativní výzkum – NMgr. [online]. [cit 2011-23-2]. Dostupné na www: web.uni.utb.cz/cs/docs/Kvalitativn___v__zkum_-_NMgr..ppt

Zkušený učitel (expert) [online]. [cit 2011-28-10]. Dostupné na www: http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=966)

PŮVODNÍ INTERNETOVÉ ADRESY:

Portál o školství a vzdělávání: http://rvp.cz/ [online]. Kompetence MŠMT, 2005 – 2006; [cit 2008-10-11]. Dostupné na www: http://app.edu.cz/portal/page?_pageid=33,273881&_dad=portal&_schema=PORTAL&instance_id=12 76

Kvantitativní anylýzy. [cit 2011-11-10]. Dostupné na www: http://fss.muni.cz/rpm-blog/index.php?/archives/115-Slovnik-Kvantitativni-obsahova-analyza.html

PEDAGOGIKA UMĚNÍ, INTERKULTURALITA A IDENTITA

Výtvarná výchova v období globalizace a vizuální kultury. Otázka po identitě žáků v soudobých interkulturních kontextech. Využití artefiletických a umělecko-sociálních strategií jako instrumentu napomáhajícího určení a tvorbě identity v edukační realitě.

PEDAGOGY OF ART, INTERCULTURAL AND IDENTITY
Art education in the period of globalization and the visual culture. The question of the identity of pupils in contemporary intercultural contexts. The use of artfiletic and art-social strategies as the instrument to assist the determination and the formation of identity in educational reality. Intersections among themes RVP and pedagogy of art.

PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG
Die Kunstpädagogik in der Zeit der Globalisierung und Visuellen Kultur. Fragen nach der Identität von Schülern in den interkulturellen Kontexten. Die Nutzung kunsttherapeutischer und sozialer Strategien als Instrument des Festlegens und Bildens einer Identität während der Edukation. Fächerübergreifende Themen im tschechischen Lehrplan.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm
Universität Flensburg,
E-Mail: blohm@uni-flensburg.de
www.kunst-textil-medien.de/manfred_blohm.html | www.edition-kupaed.de

Annotation: Dieser Vortrag geht der Frage nach einem kunstpädagogischen Selbstverständnis nach und untersucht, inwieweit Studien- bzw. Ausbildungsbedingungen von Lehrpersonen des Faches Kunst zu unterschiedlichen fachlichen Selbstverständnissen führen. Im zweiten Teil wird eine Vision skizziert, inwieweit von der Kunstpädagogik ausgehend, Schule verändert werden kann und was das mit einem neuen kunstpädagogischen Selbstverständnis zu tun haben könnte.

Schlüsselwörter: Kunstpädagogisches Selbstverständnis, Fachgeschichte in Deutschland, Veränderung von Schule, neue Fächerzuschnitte, Kunstpädagogik an Universitäten und Akademien.

IS THERE A SORT OF IDENTITY OR SELF-CONCEPTION WITHIN THE SUBJECT OF ART EDUCATION - AND IF SO: HOW COULD THIS DEVELOP FURTHER ON? REFLECTIONS ON SELF-CONCEPTIONS IN ART EDUCATION

LZE HOVOŘIT O URČITÉ UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ? NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

Abstract: This presentation researches the subject of an art-educational self-conception and analyzes in how far different terms of university studies (in Germany) lead to different professional self-conceptions. In the second part of my presentation I draft a vision how - based on art pedagogy - the institution school can be expanded and renewed. And I will ask what all this could have to do with an innovative art educational self-conception.

Key words: art-educational self-conception, the history of art education in Germany, innovation of the school system, new school subjects, art pedagogy at universities and art-academies.

Anotace: Příspěvek je věnován otázkám tzv. umělecko-pedagogického sebepojetí. Jakým způsobem ovlivňují podmínky studia a vzdělávání budoucích učitelů vznik určitého odborného sebepojetí? V druhé části příspěvku je formulována vize, jak dalece, vycházíme-li z pedagogiky umění, může být proměněna škola a jak toto téma souvisí s tvorbou nové umělecko-pedagogické identity?

Klíčová slova: Umělecko-pedagogické sebepojetí, dějiny oboru v Německu, proměna školy, nové průřezové obsahy oborů, pedagogika umění na univerzitách a akademiích.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

Wenn ich über Identität von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen spreche, so frage ich, ob es ein fachliches Selbstverständnis gibt, dem sich die Kolleginnen verpflichtet fühlen. Also ich will unter anderem der Frage nachgehen, ob alle Dasselbe oder zumindest Ähnliches meinen, wenn sie über Kunstunterricht, dessen Ziele und die fachlichen Begriffe wie Kreativität und ästhetische Erfahrung sprechen. Diese Fragerichtung bezieht sich also gewissermaßen auf den Blick nach innen, also auf so etwas wie ein Fach-Identitätsgefühl oder fachliches Selbstverständnis. Andererseits interessiert mich eine Vision zukünftigen kunstpädagogischen Selbstverständnisses. Beide Perspektiven beruhen auf meinen fachdidaktischen Arbeiten und Erfahrungen als Lehrer an einer Gesamtschule und seit nunmehr vielen Jahr als Hochschullehrer.

Selbstverständlich kann ich nur die Situation in Deutschland einschätzen und nur in geringen Teilen die in unserer europäischen Nachbarn. Die spezifischen Situationen in den einzelnen europäischen Nachbarländern wie hier in Tschechien einschätzen zu können, maße ich mir keineswegs an.

In meine Überlegungen muss ich einige Variablen einbeziehen.
Dazu gehören

- die unterschiedlichen Schulstufen, für die Kunstlehrerinnen und lehrer ausgebildet werden

- die unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen für das Fach Kunstpädagogik an Universitäten, Kunsthochschulen und Pädagogischen Hochschulen

- die Tatsache, dass das Fach zum Teil von nicht ausgebildeten Kunstpädagoginnen unterrichtet wird.

Wann immer ich auf Tagungen, Kongressen oder Treffen im Rahmen meines Fachverbandes bin, scheint es auf einer eher allgemeinen Ebene so zu sein, dass wir alle einer Meinung sind. Dazu gehört zum Beispiel, dass wir es alle wichtig finden, dass eigentlich alle Schülerinnen zwei Stunden Kunstunterricht die Woche haben sollen und dass wir die Kreativität der Kinder und Jugendlichen fördern wollen. Dazu gehört häufig auch ein Lamentieren, dass es das Fach Kunst sehr schwer hat im allgemeinen Fächerkanon, zumal in Zeiten von PISA. Aufgrund der europäischen Vergleichsstudien erlangten nochmals vor allem die Naturwissenschaften und die Sprachen besondere Aufmerksamkeit. Es wurde immer mal wieder diskutiert, ob man im Rahmen eines PISA-Vergleiches nicht auch die ästhetischen Fächer wie Musik und Kunst untersuchen sollte, aber mir ist nichts bekannt, dass es tatsächlich konkrete Pläne in dieser Richtung gibt. Aufschlussreich wäre herauszuarbeiten, was denn Vergleichsparameter überhaupt sein könnten. Vereinzelte Ansätze aus Deutschland liegen dazu vor.[1]

LZE HOVOŘIT O URČITÉ UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ? NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

Hovořím-li o identitě pedagožek a pedagogů umění, ptám se, zda existuje něco jako oborová identita, které se cítí kolegyně a kolegové zavázáni. Tedy chci se mimo jiné věnovat otázce, jestli myslí všichni to samé nebo alespoň podobné, hovoří-li o vyučování umění, jeho cílech, když používají oborové pojmy jako kreativita a estetická zkušenost. Toto tázání se obrací směrem dovnitř, k pojmu, který by bylo možné nazývat jistou oborovou identitou nebo oborovým sebepojetím. Na straně druhé mě zajímá vize tvorby budoucí oborové identity. Obě perspektivy se pokusím formulovat na základě svých oborově didaktických prací a zkušeností z pozice učitele souhrnné školy a mnohaleté zkušenosti vysokoškolského pedagoga.

Samozřejmě mohu porozumět pouze situaci oboru v Německu a pouze z části oborové situaci našich evropských sousedů. Specifické situace v jednotlivých evropských sousedních zemích, jako např. v ČR se neodvažuji posuzovat.

V rámci svých úvah musím zohledňovat následující faktory:

- různé stupně škol, na kterých jsou vzděláváni pedagogové a pedagožky umění;

- různé podmínky vzdělávání oboru pedagogika umění na univerzitách, uměleckých vysokých školách a pedagogických vysokých školách;

- skutečnost, že obor je vyučován z části neaprobovanými pedagožkami a pedagogy.

Kdekoliv se účastním konferencí, kongresů a setkání v rámci našeho spolku výtvarných pedagogů, zdá se, jakoby všichni účastníci byli na určité shodné všeobecné rovině a zastávali shodný názor. K tomu patří například, že všichni považujeme za důležité, aby žáci měli alespoň 2 hodiny výuky umění týdně a byl podporován rozvoj jejich kreativity. Ke společným tématům náleží však často také lamentování, že pozice oboru je více než složitá v rámci všeobecného vzdělávání a v době PISA studií. Na základě evropských srovnávacích studií byla věnována totiž zvláštní pozornost především přírodním vědám a jazykům. Stále znovu bylo také diskutováno, zda by neměly být analyzovány v rámci PISA-srovnání i estetické obory jako hudba a umění, bohužel mi však není nic známo o tom, že by byly vyvinuty skutečně konkrétní plány v této oblasti. Podnětné by bylo jistě rozpracovat, které parametry by bylo možné srovnávat. K této problematice jsou k dispozici v Německu zatím jen ojedinělé studie.

Zajímavé je, že političky a politici se rádi ověnčují uměním, navštěvují důležité výstavy jako například Dokumentu v Kasselu. Na této výstavě hovořil německý spolkový prezident o důležitosti umění v životě člověka a tato řeč byla dokonce vysílána v televizních zprávách. Některá umělecká díla dosahují milionových zisků, a představují tak objekty spekulací na trhu, minimálně tedy díla známých umělkyň a umělců. Žádná politička a politik by jistě netvrdili, že umění není důležité. Avšak co se pedagogiky umění týče, tu téměř žádní politici nepodporují.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

Interessanterweise schmücken sich Politikerinnen gern mit Kunst, gehen zu wichtigen Ausstellungs-Events wie beispielsweise der documenta in Kassel. Hier sprach der deutsche Bundespräsident denn auch über die Wichtigkeit der Kunst im Leben der Menschen und dies wurde sogar in den Fernsehnachrichten gezeigt. Einige Kunstwerke erzielen Millionengewinne und stellen durchaus marktgängige Spekulationsobjekte dar, zumindest diejenigen Werke von bekannten Künstlerinnen und Künstlern. Keine Politikerin würde behaupten Kunst wäre unwichtig. Aber kaum eine Politikerin unterstützt das Fach Kunst(pädagogik).

Da hat es interessanterweise das Fach Musik einfacher. Im Rahmen der Kulturhauptstadt Ruhrgebiet im Jahre 2010 wurde postuliert, jedem Kind ein Musik-Instrument zu sponsern, aber keinesfalls gab es Pläne jedem Kinder Materialien zum Malen, Zeichnen, Drucken etc. Zur Verfügung zu stellen. Gibt es dafür Erklärung, die einerseits in der Kunst selbst begründet liegen könnte und andererseits in der Kunstpädagogik?

Schaut man sich die Geschichte des Faches Kunst an, und erneut beziehe ich mich auf dessen Geschichte in Deutschland, denn allein die kann ich angemessen einschätzen, so verliefen die historischen Linien

- über einen rigiden Zeichenunterricht im Sinne eines Abzeichnens, Nachzeichnens und schematischen Zeichnens;

- über reformpädagogische subjektzentrierte Ansätze („Kunst vom Kinde aus“), denen das Wohl und die eigenständige Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Zeichnen und Gestalten ein Anliegen war;

- über die nationalsozialistische Kunstpädagogik, in denen die Kinder und Jugendlichen neben einem vermeintlich idyllischen Heimatbegriff auch durch zeichnerische Darstellung auf Krieg vorbereitet wurden;

- über eine musische Bewahrpädagogik in der Nachkriegszeit, die die Kinder und Jugendlichen vor den schädlichen Einflüssen der Massenmedien, damals vor allem Illustrierte und Kino bewahren wollten und die einen eher diffusen Begriff der authentischen Kinderzeichnung benutzte;

- über einen lernzielorientierten eher „formalen“ Kunstunterricht in den späten 50ger und in den 60er Jahren, der darauf abzielte Kindern und Jugendlichen Gestaltungsprinzipien zu vermitteln, die sich an der Kunst der Moderne orientierten und operationalisierbare Lernziele einführte;

- über eine gesellschaftskritische visuelle Kommunikation Ende der 60er Jahre, in der die Kunst eher als Randbereich der Gesellschaft gesehen wurde und es um eine visuelle Alphabetisierung ging;

LZE HOVOŘIT O URČITÉ UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ? NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

V tomto ohledu je zajímavé, že obor hudba to má jednodušší. V rámci akce Kulturní hlavní město Porúří v roce 2010 bylo postulováno sponzorovat každému dítěti hudební nástroj, ale v žádném případě nevznikly plány každému dítěti dát k dispozici materiály pro malbu, kresbu nebo tisk atd. Existuje pro toto rozhodnutí nějaké vysvětlení, které by bylo odůvodněno uměním samým nebo pedagogikou umění?

Podíváme-li se na dějiny oboru umění, a znovu se budu vztahovat především k dějinám oboru v Německu, protože pouze ty mohu posuzovat, probíhají v rámci oboru následující historické linie:

- od rigidního vyučování kresby ve smyslu obkreslování, kreslení podle šablony, schematického kreslení,

- přes subjektivně centralistické přístupy reformní pedagogiky, jejichž cílem bylo dobro a vývoj osobnosti dětí a mládeže na základě kresby a tvorby;

- přes nacionálně socialistickou pedagogiku umění, v rámci které děti a mládež vedle zdánlivě idylické myšlenky vlasti byli připravováni také na základě kresebných cvičení na válku;

- přes múzickou pedagogiku umění poválečného období, jejímž cílem bylo ochraňovat děti a mládež před škodlivými vlivy masmédií, populárních časopisů a kinem a která užívala spíše neurčitý pojem tzv. autentické dětské kresby;

- přes tzv. formální vyučování umění v pozdních 50. a 60. letech, orientované především na výsledný produkt, které se snažilo zprostředkovat dětem a mládeži především principy tvorby v duchu umění moderny, a navíc zavedlo pojetí tzv. operacionalizovatelných vzdělávacích cílů;

- přes společensky kritickou vizuální komunikaci konce 60. let, v rámci které je umění vnímáno spíše na okraji společnosti, cílem se přitom stává vizuální gramotnost;

- přes spíše otevřený a mezioborový koncept estetické výchovy, která v sobě sloučila přístupy reformní pedagogiky stejně tak jako mediálně kritické aspekty a aspekty teorie hry.

A dnes? Kde se nachází umělecko-pedagogické koncepty a teorie vzdělávání dnes? Zajímavé je, že pedagogika umění se zaměřuje stále více na vědu než před 20ti nebo 30ti lety. Vědecké diskurzy, vedené na základě kvalitativních nebo zčásti také kvantitativní empirických výzkumů, se prosadily v rámci oboru a ten, kdo chce být v dnešní době v Německu profesorkou či profesorem, nemůže se zásadním způsobem sám vymezovat na základě své umělecké praxe jako tomu bylo v letech předešlých. Běžný vědecký postup je promoce, publikování, zčásti také habilitace jsou podmínkou profesury, méně pak umělecká praxe nebo výstavy.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

- über eine eher offenes und Fächergrenzen überschreitend gedachtes Konzept ästhetischer Erziehung, das reformpädagogische Ansätze ebenso einband wie medienkritische Aspekte und Aspekte aus der Spieltheorie.

Und heute? Wo befindet sich die kunstpädagogische Konzept- und Theoriebildung heute?

Interessant ist, dass es eine stärkere Wissenschaftsorientierung in der Kunstpädagogik gibt als noch vor 20 oder 30 Jahren. Wissenschaftsdiskurse wie Methoden der qualitativen oder in Teilen auch quantitativen empirische Forschungsmethoden haben Eingang in das Fach gefunden und wer heute in Deutschland Professorin werden möchte, der oder die wird sich nicht mehr so sehr über eine eigene künstlerische Praxis definieren können als in den Jahrzehnten zuvor. Der übliche wissenschaftliche Werdegang, Promotion, Publikationen, zum Teil Habilitation sind Vorrausetzungen für eine Professur, weniger die eigene künstlerische (Ausstellungs)Praxis.

Daneben entsteht ein eher schwer überschaubares Feld von Konzeptionen wie das der „Ästhetischen Forschung“ (Helga Kämpf-Jansen) oder das der „Künstlerischen Bildung“ (Carl-Peter Buschkühle) und von Begriffen wie „Bildorientierung“, “Bildkompetenz“, „Performance“, „aktuelle Medienkunst“ oder auch „biographisches Lernen“.[2]

Indem die Kunstpädagogik versucht das Bild bzw. Bildkompetenz als Bezugsfeld zu besetzen und dabei einen sehr weiten Bildbegriff für sich reklamiert,

- der die Kunst und alle ihre Erscheinungsformen beinhaltet
- die Kunstgeschichte
- das weite Feld des Designs und der Architektur
- Alltagskultur
- Bilder in den Massenmedien in den Bereichen Zeitschrift, Film, Plakat
- Und neuerdings das weite Feld der digitalen Medien, also social media ebenso wie Games

obendrein diese Felder noch produktiv wie rezeptiv zu besetzen sucht, droht das Fach sich einerseits zu überfrachten und andererseits seine Konturen zu verlieren und in Abgrenzungskonflikte zu anderen Fächern zu geraten, wie beispielsweise den Sprachenfächern oder auch Fächern wie Geschichte, die alle auch die Medien für sich beanspruchen und beanspruchen Medienexpertinnen zu sein.

LZE HOVOŘIT O URČITÉ UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ? NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

Vedle toho vzniká jen těžko mapovatelné množství koncepcí, jako např. „estetický výzkum“ (Helgy Kämpf-Jansen) nebo „umělecké vzdělávání“ (Carla-Petera Buschkühleho) a pojmy jako „orientace na obraz – tedy vizuální gramotnosti“, „obrazová kompetence“, „performance“, „aktuální mediální umění“ nebo také „biografické učení“.

Tím, že pedagogika umění se pokouší obraz, tedy obrazovou kompetenci učinit cílem vzdělávání, reklamuje pro sebe velmi široké významové pole pojmu „obraz“, ten zahrnuje:

- umění a všechny jeho formy,
- dějiny umění,
- široké pole designu a architektury,
- kulturu každodennosti,
- obrazy masmédií (z časopisů, filmu, na plakátech)
- a nově široké pole digitálních médií, sociálních médií, stejně tak jako her.

Tím, že se obor pokouší tyto pole produktivně i receptivně obsadit, hrozí oboru na straně jedné přeplnění a na straně druhé ztráta vlastních rysů, dále pak konflikt s jinými obory o definování hranic. Operuje např. na společné hranici s jazyky, historií, kdy odborníci těchto oborů si rovněž vyhrazují právo být mediálními experty.

Konflikt vzniká z toho, že obor se pokouší svou vlastní legitimitu nejen udržet, ale také obsahově (vědecky) posílit a rozšířit. Je přeplněn obsahy, které přesahují rámec jednoho oboru, i kdyby se tento obor stal hlavním oborem na školách. Upřeme-li svou pozornost na učební plány německých spolkových zemí, dojdeme k zjištění, že jsou sestaveny jako spojnice rozličných výše jmenovaných oblastí.

TEZE 1

Chtěl bych se odvážit teze, že obor, který se tak široce definuje, reaguje na společenský vývoj, je také aktuální, protože zprostředkovává vztah ke všem aspektům životních zkušeností dětí a mládeže, stejně tak jako uchopuje aspekty kompenzačního charakteru a zohledňuje pole sousedících disciplín.

S rozmanitostí oborových obsahů se však nedokáží mnohé pedagožky a pedagogové umění vyrovnat. Nevnímají sami sebe ve většině případů jako experty pro veškeré jmenované obsahy oborové obrazové kompetence (kompetence vizuální gramotnosti), ale vrací se raději zpět k souboru poznatků, které získali v průběhu svého vzdělání.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

Der Konflikt besteht darin, dass das Fach einerseits versucht, seine eigene Legitimation nicht nur aufrecht zu erhalten, sondern inhaltlich (und wissenschaftlich) zu stärken und zu erweitern, um weiter Bestand zu haben. Andererseits wird es mit Inhalten überfrachtet, denen nicht einmal ein Fach gerecht werden könnte, das Hauptfach an den Schulen wäre.

Schauen wir uns die Lehrpläne der deutschen Bundesländer an, so sehen wir ein Sammelsurium unterschiedlicher Anknüpfungspunkte aus allen oben genannten Bereichen.

THESE 1

Ich möchte die These wagen, dass ein sich dermaßen weit definierendes Fach durchaus auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert und insofern aktuell ist, als sie Bezüge zu allen Aspekten der Lebens- und Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen herstellt ebenso wie sie kompensatorische Aspekte aufgreift und das Feld der Nachbardisziplinen in den Blick nimmt.

Dieser Vielfalt der Fachinhalte fühlen sich allerdings viele Kunstpädagoginnen nicht gewachsen. Sie sehen sich in der Regel nicht als gewissermaßen Expertinnen für die Vielfalt dessen was Bildkompetenz beinhaltet, sondern ziehen sich eher auf ein Expertentum zurück, dass sie meist im Laufe ihrer Ausbildung erworben haben.

Die folgenden Überlegungen beruhen nicht auf statistisch abgesicherten Untersuchungen, sondern sind das Ergebnis vieler Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, die das Fach Kunst an Schulen unterrichten:

Häufig findet man zum Beispiel bei Absolventinnen von Kunsthochschulen oder Akademien eher ein Selbstverständnis als Künstlerin und erst in 2. Linie eines als Kunstpädagoginnen. Das hat in Deutschland meist damit zu tun, dass die Studierenden in Atelierklassen mit zukünftigen freien Künstlerinnen studieren und dass der didaktische Studienanteil eher als Anhängsel gesehen wird. Man kann die Behauptung wagen, dass es tendenziell eher als schick angesehen wird, sich als Künstlerin zu definieren, der/die auch unterrichtet. Das gilt nicht für alle Absolventinnen von Kunsthochschulen und Akademien, aber sicherlich nicht für wenige.

Interessanterweise definieren sich beispielsweise Sprachenlehrerinnen, die ein Literatur- und Sprachwissenschaftsstudium im Rahmen der Lehrerinnenausbildung an Universitäten absolviert haben, vermutlich äußerst selten als Dichterin oder Schriftstellerin, der oder die auch unterrichten. Dies hängt mit einem traditionellen Verständnis von Künstlerinnenausbildung an Kunsthochschulen und Akademien zusammen, dass in der Regel noch ein tradiertes Meister/Schüler-Verhältnis kultiviert, das wenig zeitgemäß ist und vom Künstlerinnen-Habitus der Professoren und Professorinnen dominiert ist. Wer an einer Akademie oder Kunsthochschule als Künstlerin berufen wird hat in den allerseltensten Fällen eine ausgewiesene Vermittlungskompetenz oder pädagogische Kompetenz. Entsprechend zufällig und beliebig ist das, was Künstlerinnen als Professorinnen ihren

LZE HOVOŘIT O URČITÉ UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ? NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

Následující úvahy nemám podložené výzkumy založenými na statistice, nýbrž jsou výsledkem mnoha rozhovorů s kolegyněmi a kolegy, kteří obor Umění vyučují na školách:

Často lze sledovat například u absolventů vysokých uměleckých škol a akademií sebepojetí ve smyslu umělce a teprve v druhé řadě se cítí být pedagožkami nebo pedagogy. Tento fakt souvisí v Německu většinou s tím, že studující sdílí stejné ateliérové třídy s budoucími umělkyněmi a umělci a že didaktická část studia bývá vnímána spíše jako určitý přívěsek. Je možné se odvážit tvrzení, že je tendenčně módnější, definovat se jako umělkyně nebo umělec, která (-ý) také vyučuje. Toto neplatí jistě pro všechny absolventky a absolventy vysokých uměleckých škol a akademií, ale jistě pro mnohé.

Zajímavé je, že například učitelky a učitelé jazyků, kteří absolvovali na univerzitě studium literatury a jazykovědné studium, se definují méně často jako básníci a spisovatelé, které (-ří) také vyučují. Tento jev souvisí s tradičním pojetím uměleckého vzdělávání na uměleckých vysokých školách a akademiích, kde ještě přetrvává vztah mistra a jeho žáků, což není v současné době právě aktuální. V případě umělců – vysokoškolských pedagogů dnes převládá habitus profesorů. Kdo je na akademii nebo na vysoké umělecké škole zaměstnán jako umělec, mívá zřídka potřebnou profesní kompetenci zprostředkování či kompetenci pedagogickou. V návaznosti na toto tvrzení je třeba ještě dodat, že umělci-profesoři vyučují často náhodně a libovolně ve smyslu dovedností zprostředkování umění. To, že někteří umělci-profesoři však mohou být také výbornými pedagogy, přitom nechci popřít.

Na straně druhé je tendenční také sebepojetí budoucích umělkyň a umělců, kteří studují na univerzitách a pedagogických vysokých školách. Minimálně to platí pro vzdělávání budoucích umělkyň a umělců prvního stupně a sekundárního stupně I. V tomto oboru se studující definují spíše jako budoucí učitele, kteří obor Umění studují jako jeden z více oborů, které budou následně vyučovat. Časová dotace studovaných oborů je tak redukovaná a studium je odpovídajícím způsobem také méně intenzivní, a to například v oblasti umělecko-estetické praxe. Předměty oborově didaktické, oborově vědní a praxe oboru jsou většinou v rámci tohoto typu studia v rovnováze. Zavedením systému bakalářských a magisterských studijních programů se však staly obory více školometné. Co se týče profesionalizace vyučujících v souvislosti s univerzitním vzděláním, tato otázka není podle mého názoru na univerzitách a pedagogických vysokých školách dosud obsahově vyřešena. Zástupci oboru stále ještě nevěnovali dostatek pozornosti univerzitnímu systému vzdělávání budoucích učitelů, stejně tak jako otázce po fungování soudobé školy a jejímu pojetí v budoucnosti.

Oba studijní systémy mají přednosti a zápory a možná ani jeden neodpovídá soudobým požadavkům. Když jsem v souvislosti s uměleckými vysokými školami a akademiemi hovořil o tom, že tyto instituce nejsou příliš soudobé, je možné stejně tak konstatovat, že vzdělávání na univerzitách a pedagogických vysokých školách z jiného úhlu pohledu také neodpovídá soudobým požadavkům. Přibývající školometná pravidla, velmi omezená časová dotace oborů a držení se definovaných neprostupných hranic oborů neodpovídá požadavkům kladeným na moderní instituci školy.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

Studierenden („Schülerinnen“) in ihren Klassen an Vermittlungsbemühungen angedeihen lassen. Dass einige Künstler-Professorinnen nicht auch hervorragende Pädagoginnen sein können, möchte ich aber nicht in Abrede stellen.

Anders ist tendenziell das Selbstverständnis von angehenden Kunstlehrerinnen, die an Universitäten oder pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden. Zumindest gilt das für die Ausbildung zukünftiger Kunstlehrerinnen für die Primarstufe und die Sekundarstufe 1. Hier definieren die Studierenden sich eher als zukünftige Lehrpersonen, die das Fach Kunst als eines der Schulfächer studieren, die sie später unterrichten werden. Entsprechend zeitlich reduzierter ist der zeitliche Anteil jedes Faches und das Studium entsprechend beispielsweise im Bereich der ästhetisch/künstlerischen Praxis deutlich weniger intensiv. Fachdidaktische, fachwissenschaftliche und fachpraktische Anteile halten sich häufig die Waage. Durch die Einführung des Bachelor- und Master-Systems werden die Studiengänge zudem noch sehr viel verschulter. Was eine Professionalisierung von Lehrpersonen in Bezug auf die universitäre Ausbildung ist, diese Frage ist meines Erachtens an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen noch meist inhaltlich nicht wirklich geklärt. Die jeweiligen Fachvertreterinnen haben tendenziell weder so sehr den Blick auf das gesamte universitäre Ausbildungssystem zukünftiger Lehrpersonen gerichtet noch den auf das, was Schule heute ausmacht und zukünftig sein wird.

Beide Studien-Systeme haben Vor- und Nachteile und möglicherweise sind beide nicht allzu zeitgemäß. Wenn ich in Bezug auf die Kunsthochschulen und Akademien davon sprach, dass diese eher unzeitgemäß sind, so könnte man das bezogen auf die Ausbildung an Universitäten und pädagogischen Hochschule unter anderen Perspektiven auch konstatieren. Die zunehmende Verschulung und der geringe zeitliche Anteil der Fächer bei gleichzeitiger tendenzieller Abgrenzung und dem Festhalten an Fächergrenzen entspricht nicht den Anforderungen einer modernen Institution Schule.

Allerdings, so lässt sich konstatieren, gibt es in der fachdidaktischen Diskussion in der Kunstpädagogik eine zunehmende Weitung des Blickes über die Fächergrenzen hinaus. Die Tatsache, dass die Kunstdidaktik mit der Fokussierung auf Bildkompetenz und dem Anspruch den Bildbegriff als primäres Bezugsfach zu besetzen weist das Fach als eines auf, das schon längst über die Fächergrenzen in der fachdidaktischen Diskussion hinausgeht. Ein solches Einholen weiter Felder des Ästhetischen und der Bildkompetenz in das Fach, beinhaltet Potentiale, die in dem Jahrzehnte lang geführten Kampf der Abgrenzung und der Fachlegitimation vielleicht noch zu sehr übersehen wurden, auch weil damit Risiken einhergehen.

THESE 2

Indem sich in unserem Fach die Erkenntnis durchzusetzen scheint, dass wir das weite Feld des Ästhetischen nicht auf die Nische der Kunst verengen dürfen, werden die Grenzen des traditionellen Fächerkanons sichtbar. Womöglich könnte ein Fach wie das der Kunstpä-

LZE HOVOŘIT O URČITÉ UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ? NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

Je však přitom možné konstatovat, že v rámci oborové diskuze pedagogiky umění se stále častěji objevuje téma rozšiřování hranic a obsahů oboru. Skutečnost, že didaktika umění fokusuje na obrazovou kompetenci (vizuální gramotnost) a nárokuje si pojem obraz (vizuál, vizuální fenomén) jako prvotní oblast svého zájmu, dokazuje, že pedagogika umění již dlouho směřuje ve své oborové didaktické diskuzi za hranice svého oboru. Vtažení dalších polí estetiky a obrazové kompetence do rámce oboru přináší potenciál, který, stále ještě po desetiletích bojů o definování hranic oboru a jeho legitimování, bývá také proto přehlížen, že s ním souvisí jistá rizika.

TEZE 2

Tím, že se v našem oboru prosazuje zjištění, že nesmíme zúžit široké estetické pole pouze do niky umění, jsou hranice tradičně vymezených oborů zřejmé. Je možné, že by mohl obor jako Pedagogika umění podnítit diskuzi o instituci školy a starém tradičním uspořádání oborů.

Analýza různorodých obsahů oborů ve vztahu k jejich časové dotaci by mohla vést k podrobení vzdělávacích obsahů kritickému pohledu. Bylo by pak nejspíš zjištěno, že často dochází k překrývání obsahů. Na německých základních školách byla této otázce již věnována pozornost, tím že byly zavedeny vzdělávací oblasti. Na sekundárním stupni I a II existují však jen spíše opatrné a málo odvážné pokusy ve formě projektových týdnů a projektových prací. Z pozice pedagogiky umění by přitom mohla být započata kritická debata o tradičních strukturách, zvláště pak o struktuře oborů.

TEZE 3

Výzva v oblasti školství a také inovativní potenciál, na jehož využití se dodnes odborníci, stejně tak jako školští politici málo odvažovali, spočívá v tom, školu, stejně tak jako vzdělávání budoucích učitelů nově přehodnotit, přičemž právě z oboru Umění lze vyvinout vize a návrhy, jak lze stávající školu pozměnit a jak snad také v příštích desetiletích jistě proměněna bude.

Zisk z takové inovace bude spočívat v tvorbě konkrétních vizí transformace instituce školy, které by mohli navrhnout její zaměstnanci a studující. V rámci každého předmětu musí být provedena analýza a veden dialog s jinými předměty. To se podaří jen tehdy, když zástupkyně a zástupci budou nejen obhajovat vlastní obor, nýbrž zaměří se na celou instituci. Jednalo by se tedy také o proměnu kultury mezioborové spolupráce.

Je jasné, že každý potenciál a změna nejen obsahuje šance, nýbrž také nebezpečí. Kdo se vydá na cestu, opustí jistotu, ačkoliv třeba jistotu v troskách, a vydá se napospas nebezpečím, kterých se obává, protože jsou nepředstavitelné.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

LZE HOVOŘIT O URČITÉ UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ? NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

dagogik eine Diskussion um die Institution Schule und deren alt hergebrachte Aufteilung der Fächer anzetteln.

Die Analyse der Vielfalt der Fachinhalte in Relation zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit könnte darin münden, die Inhalte aller Fächer einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Mit Sicherheit käme man zu dem Ergebnis, dass es in hohem Maße inhaltliche Schnittmengen gibt. In den deutschen Grundschulen wird dem bereits Rechnung getragen, indem zum Teil Lernbereiche eingeführt wurden, in den Sekundarstufen 1 und 2 gibt es eher vorsichtige und oft wenig mutige Versuche in Form von Projektwochen oder Projektarbeiten. Es könnte doch von der Kunstpädagogik ausgehend eine Debatte gestartet, über die traditionellen Strukturen, insbesondere die Fächerstrukturen kritisch zu diskutieren.

THESE 3

Darin liegt ein Innovationspotential für Schule insgesamt, an dass sich bislang die Vertreterinnen aller Schulfächer ebenso wenig herantrauen wie Bildungspolitikerinnen. Das Innovationspotential und die Herausforderung besteht darin, Schule und als Folge Lehrerinnenausbildung neu zu denken und vom Fach Kunst aus Entwürfe und Visionen zu entwickeln, wie Schule verändert werden könnte und vermutlich auch in den nächsten Jahrzehnten verändert wird.

Der Gewinn einer solchen Innovation wird darin liegen, konkrete Visionen für die Institution Schule, die darin Arbeitenden und Lernenden entwickeln zu können. Jedes Unterrichtsfach muss sich dabei auf dem Prüfstand stellen und Dialoge mit anderen Fächern führen. Das gelingt nur, wenn die Fachvertreterinnen nicht nur das eigene Fach verteidigen, sondern die gesamte Institution in den Blick nehmen. Es geht also auch um eine veränderte Kultur des Miteinanders der Fächer

Es ist klar, dass jedes Potential ebenso wie jede Veränderung nicht nur Chancen beinhaltet, sondern auch Gefahren. Wer sich auf den Weg macht, der verlässt die Sicherheit, auch wenn sie noch so bröckelt und begibt sich in Gefahren, vor denen er oder sie sich fürchten mag, weil sie unvorhersehbar sind.

Schauen wir uns zunächst die Gefahren an: Eine Gefahr besteht im fachlichen Identitätsverlust. Wenn sich Schule ändert, wird es dann noch Kunstpädagoginnen geben, so wie wir uns derzeit verstehen? Selbst wenn unser derzeitiges Identitätsgefühl schwammig ist und mit meist inhaltlich ungefüllten oder diffus Begriffen operiert? Die Alternative wäre, sich tatsächlich auf das Feld der Kunst zurückzuziehen und sich auf Fragen der Kunstgeschichte, der Kunstvermittlung, der künstlerischen Praxis in den Schulen und der Ausbildung von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen zu beschränken. Tendenziell ist das im Falle der Ausbildung an Kunsthochschulen und Akademien der Fall, wenn die Auseinandersetzung mit Kunst im Mittelpunkt steht, und es schafft eine relativ stabile Identität, dies zu tun. Allerdings hat dieser Rückzug neben vielen Vorteilen auch einige gewichtige

Podíváme se prvně na tato nebezpečí. Nebezpečí spočívá ve ztrátě oborové identity. Pokud se promění škola, budou ještě třeba pedagožky a pedagogové umění, tak jak je, tedy sami sebe vnímáme dnes? Pociťujeme nebezpečí i v případě, že náš současný pocit identity je jen neurčitý a zakládá se na pojmech obsahově nevymezených a difúzních. Alternativou by přeci bylo stáhnout se skutečně pouze do oblasti umění a omezit se na otázky dějin umění, zprostředkování umění, umělecké praxe ve školách a vzdělávání budoucích učitelů. K tomuto pojetí směřuje vzdělávání na uměleckých vysokých školách a akademiích, neboť v tomto případě je právě umění středem pozornosti vzdělávání. Toto by jistě zajistilo relativně stabilní identitu. Avšak toto uschování se do bezpečí umění nese také svá negativa, neboť zkušenost říká - ten, kdo nepřemýšlí do budoucna, bude okolnostmi smeten bez toho, aby se spoluúčastnil dalšího vývoje.

Podíváme-li se na tematické sešity například německého časopisu „Umění a vyučování“ nebo čteme-li nově vydané oborově didaktické publikace, podíváme-li se na aktuální pokus deskripce oborové tematiky participativního kongresu pedagogiky umění v Drážďanech (říjen 2012), bylo by možné ze jmenované mnohosti témat vyvinout nové sebepojetí pedagožek a pedagogů umění. Sebepojetí, které by se nemuselo vzdát svého oborového zázemí a oborové identity. Naopak by svou mnohoznačnost oborových referenčních polí mohlo učinit podnětem a příležitostí tvorby nového konceptu školy. K tomuto tématu v první řadě náleží podle mého mínění nové přehodnocení průřezových obsahů oborů. Na základních školách nejen v Německu je pozornost věnována stírání hranic oborů, avšak na sekundárním stupni I je z důvodů: PISA-debaty, zavedením standardů a srovnávacích testů pozornost zaměřena na tematiku přezkušitelnosti místo na celkové změny. Já nevěřím, že vzdělávací standardy, srovnávací testy či stálé přezkušování povedou alespoň z části k tomu, že žákyně a žáci budou lépe připraveni na život a naučí se utvářet své životy.

Samozřejmě by bylo třeba, když člověk něco takového tvrdí, vyvinout vize, na základě kterých škola umožní dětem a mládeži být lépe připravováni na život i na jeho aktivní utváření.

Problém spočívá v tom vědět, co je by mělo být „lepší“. Vlastně se jedná právě o jednu ze základních pedagogických otázek. Jak se věnují pedagožky a pedagogové svému profesnímu úkolu a vysvětlují si ho sami před sebou, pokud by neměli pocit, že přispívají a produktivně podporují děti a mládež v utváření jejich budoucího života? Začátky nám naznačují historické linie pedagogiky umění v Německu, které odkazují k různým představám o tvorbě budoucího života dětí a mládeže a představám, které obsahy si obor kladl za cíl dětem a mládeži zprostředkovávat.

Chtěl bych naznačit něco málo ze svých představ, jakým směrem by se mohla ubírat soudobá pedagogika umění:

V první řadě se můžeme přesvědčit my pedagogové umění, která referenční pole vlastně považujeme obsahově za důležitá a zda jsou příbuzná s jinými obory. Z tohoto zjištění

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

Nachteile, denn die Erfahrung lehrt, dass derjenige, der sich nicht selbst bewegt zukünftig unter Umständen von den sich wandelnden Verhältnissen mit weg gespült wird, ohne noch die Richtung mit bestimmen zu können.

Schaut man sich die Themenhefte etwa der deutschen Zeitschrift „Kunst & Unterricht“ an oder liest die Vielfalt der erscheinenden fachdidaktischen Publikationen oder betrachtet man den aktuellen Versuch eines partizipativen kunstpädagogischen Kongresses im Oktober in Dresden so könnte sich aus all dem ein neues Selbstverständnis von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen entwickeln, das die fachliche Heimat und die fachliche Identität gar nicht aufgeben müsste, das aber die Vielfalt der Bezugsfelder des Faches zum Anlass nehmen kann, offensiv neue Konzepte von Schule zu entwickeln. Dazu gehört meines Erachtens in allererster Linie das Neudenken der Fächerzuschnitte. In Grundschulen nicht nur in Deutschland gibt es schon Aufweichungen der Fächer, aber in der Sekundarstufe 1 wird eher durch die PISA-Debatte, durch die Einführung von Standards und Vergleichstests der Blick auf die Überprüfbarkeit statt auf Veränderung gerichtet. Ich glaube nicht, dass Lernstandards oder Vergleichstest oder ständiges Überprüfen auch nur ansatzweise dazu führen wird, dass Schülerinnen besser auf das Leben vorbereitet werden und ihre Leben besser gestalten lernen als zuvor.

Natürlich müsste man, wenn man so etwas behauptet, Visionen entwickeln, die dazu führen können, dass Schule Kinder und Jugendliche besser auf das Leben vorbereitet und auf die Gestaltung ihres Lebens.

Das Problem liegt darin zu wissen, was ‚besser‘ denn sein soll. Eigentlich ist das ja eine der pädagogischen Grundfragen schlechthin. Wie betreiben Pädagoginnen ihr professionelles Tun und rechtfertigen es vor sich selbst, wenn sie nicht das Gefühl hätten, sie könnten dazu beitragen, Kindern und Jugendlichen bei der Gestaltung ihrer zukünftigen Leben produktiv zu unterstützen? Die anfangs skizzierten historischen Linien der Kunstpädagogik in Deutschland verwiesen auf unterschiedliche Vorstellungen von der zukünftigen Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen und dem, was das Fach ihnen vermitteln wollte.

Ich möchte einige wenige meiner Vorstellungen skizzieren, welche Richtung möglicherweise von der Kunstpädagogik ausgehen könnte:

Zunächst könnten wir Kunstpädagoginnen schauen, welche Felder wir eigentlich inhaltlich für wichtig Erachten und ob es da Verwandtschaften mit den anderen Fächern gibt. Daraus könnten Forderungen nach neuen Fächerzuschnitten entstehen und neue Fächerbereiche an den Schulen entstehen, die womöglich zeitgemäßer sind als die alten des letzten Jahrhunderts, die ja immer noch aktuell sind.

Zum einen geht es uns bezogen auf Bildkompetenz um Skills, um kritischen, absichtsvollen Bildumgang in den Unterhaltungsmedien, in den Informationsmedien und im sonstigen Alltag, um den produktiven Einsatz von Bildern etc. (z.B. Franz Billmayer)[3]. Fragen nach

LZE HOVOŘIT O URČITÉ UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ? NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

by mohly vzniknout požadavky po novém vymezení oborů a zároveň nové oblasti oborů na školách, které by byly snad aktuálnější než ty staré, patřící do předcházejícího století, avšak které jsou stále ještě považovány za aktuální.

Na jedné straně nám záleží ve vztahu k obrazové kompetenci na tvorbě dovedností kriticky a uvědoměle zacházet s obrazy světa zábavných a informačních médií i v rámci každodenního života, jde o tzv. produktivní používání obrazů (Franz Billmayer). Také otázky po vzniku těchto obrazů, jejich recepce a produkce, otázky spojené s jejich používáním a intencemi stojí přitom v popředí. Takováto tematická pole nalezneme i v ostatních oborech. Vizuální gramotnost je aspekt, který má pro veškeré obory základní význam. Proč by se tedy neměla právě z podnětu pedagogiky umění na školách etablovat vzdělávací oblast, která by zahrnovala popsané pole a do které by mohli přispět všichni vyučující všech oborů svými kompetencemi a časem? V rámci studijního programu na vysokých školách a univerzitách by to pak znamenalo, že každý obor by se podílel svou oborově specifickou kompetencí a uplatnil by svůj specifický pohled.

Dále se mi jeví stále více důležité, aby se žákyně a žáci učili od počátku pracovat v rámci projektů, ve kterých se formují jejich vlastní zájmy a v nichž se učí novým formám kooperace a participace. Bylo by myslitelné zavést jako obor ve škole např. určitý „Ateliér“, který by umožňoval žákům vzdělávání na základě daných rámcových podmínek, na základě samostatných a objevitelských zkušeností, jež děti a mládež jinak nejspíš vůbec nezískají.

V tomto ohledu vytyčila Helga Kämpf-Jansen v rámci svého konceptu „Estetického výzkumu“ rámcové podmínky a obsahy, které by byly všeobecně aplikovatelné na školách, ačkoliv by bylo třeba je také upravit, učinit kompatibilními pro instituci nového pojetí školy. Na předmětu „Ateliér“ by se podílely nejen estetické předměty, ale také jazyky, přírodní vědy a na základě mezioborové spolupráce v rámci různě sestavovaných skupin by se vyvinuly určité ateliérové učební situace.

Další obor by mohl být zaveden nejpozději od sekundárního stupně I, v jehož rámci by žákyně a žáci opustili školní budovu a docházelo by ke kooperaci s mimoškolními institucemi: muzei, galeriemi, divadlem, kulturními středisky, ale také například s ústavy sociální péče nebo domovy důchodců. V Německu existují mnohé iniciativy, které cílí právě na tyto mimoškolní partnery jako například projekt „Kultur Forscher“ německé nadace dětí a mládeže, jenž funguje úspěšně již několik let. Toto je neúplné skicování vizí budoucích nových mezioborových průřezů, kterým již byly položeny základy v současné oborové diskuzi. Neznamená to, že by nebylo vytvořeno žádné vymezení umělecko-pedagogické identity nebo umělecko-pedagogického sebepojetí. Tato ofensivně vedená diskuze může naopak mnohem více přispět k tvorbě umělecko-pedagogického sebepojetí. Může definovat nové hranice, jež každá identita potřebuje, a může přispět k nové otevřenosti, bez které se identita neobejde, pokud nechce být odsouzena k autismu.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

dem Entstehen von Bildern, deren Wahrnehmung und deren Produktion, den mit ihrem Einsatz verbundenen Intentionen stehen dabei im Vordergrund. Diese Themenfelder gibt es auch in anderen Fächern. Die „Visual Literacy“ ist ein Aspekt, der in allen Fächern grundlegende Bedeutung hat. Warum sollte nicht von der Kunstpädagogik ausgehend ein Lernbereich in den Schulen etabliert werden, der genau dieses Feld umfasst und in den Lehrpersonen aller Fächer ihre Kompetenzen einbringen (und Zeit abgeben) können. In einem Lehramtsstudiengang an Hochschulen und Universitäten würde das bedeuten, dass jedes Fach einen Teil der fachspezifischen Kompetenz diesem Bereich zur Verfügung stellen würde und seine spezifischen Sichtweisen dort einbringt.

Dann scheint es mir zunehmend wichtig, dass Schülerinnen früh lernen in Projekten zu arbeiten, in denen sie ihre eigenen Interessen formen und in denen sie neue Formen der Kooperation und Partizipation erlernen. Denkbar wäre das „Atelier“ als ein Fach in der Schule, in dem Rahmenbedingungen für selbständiges entdeckendes Erfahrungslernen geschaffen werden, die Kinder und Jugendliche sonst vermutlich eher nie erhalten. Hier hat Helga Kämpf-Jansen mit ihrem Konzept der „Ästhetischen Forschung“ Rahmenbedingungen und Inhalte skizziert, die für die Schule allgemein bedenkenswert wären, die aber vielleicht noch auf eine konkrete neue Schule hin überdacht und kompatibel gemacht werden müssten. In ein Fach „Atelier“ könnten sich nicht nur Lehrpersonen der ästhetischen Fächer einbringen, sondern auch die der Sprachen oder der Naturwissenschaften und in unterschiedlich zusammengesetzter Teamarbeit Ateliersituationen entwickeln.

Ein weiteres Fach könnte spätestens ab der Sekundarstufe 1 ein Fach sein, in dem Schülerinnen das Schulgebäude verlassen und mit außerschulischen Institutionen kooperieren: Museen, Galerien, Theater, Kulturämter aber auch Behinderteneinrichtungen oder Altenheimen etc. In Deutschland gibt es dort einige Initiativen, die genau auf diese außerschulischen Partner zielen wie beispielsweise das Projekt „Kultur.Forscher!“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, dass seit einigen Jahren erfolgreich durchgeführt wird.

Dies wären unvollständige Visionsskizzen zukünftiger neuer Fächerzuschnitte, die in der derzeitigen Diskussion des Faches bereits angelegt sind. Sie bedeuten nicht, dass es keine konturierte kunstpädagogische Identität oder kunstpädagogisches Selbstverständnis geben wird. Eine so geführte offensive Diskussion kann vielmehr das kunstpädagogische Selbstverständnis schärfen. Es kann neue Grenzen definierenden, die jede Identität benötigt und es kann neue Offenheit schaffen, ohne die Identität auch nicht auskommt, will sie nicht zum Autismus verkommen.

Ach ja, eine aufgeworfene Frage blieb noch unbeantwortet. Formuliert hatte ich oben: „Natürlich müsste man Visionen entwickeln, die dazu führen können, dass Schule Kinder und Jugendliche besser auf das Leben vorbereitet und auf die Gestaltung ihres Lebens.“

LZE HOVOŘIT O URČITÉ UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ IDENTITĚ? NEBOLI ÚVAHY O OBOROVÉ BIOGRAFII A ODBORNÉM SEBEPOJETÍ

Manfred Blohm

Ach ano, jedna navržená otázka zůstává ještě nezodpovězena. Výše jsem formuloval: „Samozřejmě musí být rozvinuty vize, které by přispěly k tomu, že škola děti a mládež lépe připraví na život a na sebeutváření vlastních životů.“ Jsem v tomto ohledu toho názoru, že člověk nemůže být školou připravován na život, protože se životní podmínky v současné době rychle proměňují.

Je však možné činit nabídky a navrhovat cesty, o nichž se domníváme, že tvoří skutečné alternativy k životním výzvám, které jsou dětem a mládeži jinak v rámci naší konzumní společnosti předkládány. Zda jejich životy na základě toho budou lepší, se nikdy nedozvíme, avšak má smysl, aby vyučující činili nabídky a ukazovali cesty, které by jinak dětem a mládeži nejspíš vůbec nebyly nabídnuty, v rámci kterých budou bráni vážně a naučí se participovat na společné práci i tvořit.

Vše toto je v diskuzích pedagogiky umění (a samozřejmě nejen tam) již obsaženo. Musíme se jen naučit naše umělecko-pedagogické sebepojetí osvobodit z ústraní našeho bytí a myslet ofensivně.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

Ich bin der Meinung, dass wir in der Schule nicht mehr in einem engeren Sinne auf das Leben vorbereiten können, weil sich die Lebensbedingungen in unseren Zeiten rapide ändern. Wir können aber Angebote machen und Wege anbieten, von denen wir annehmen, dass sie wirkliche Alternativen zu den Lebensangeboten bieten, die Kindern und Jugendlichen sonst innerhalb unserer Konsumgesellschaft angeboten werden. Ob ihre Leben dadurch besser werden, werden wir nicht wissen können, aber Lehrpersonen können Angebote machen und Wege aufzeigen, die Kinder und Jugendliche sonst vermutlich eher nie geboten bekommen würden und in denen sie ernstgenommen werden und lernen zu partizipieren und zu gestalten.

All dies ist in den kunstpädagogischen Diskussionen (und natürlich nicht nur dort) angelegt. Wir müssen nur noch lernen, unser kunstpädagogisches Selbstverständnis aus dem Nischen Dasein zu befreien und offensiv zu denken.

GIBT ES SO ETWAS WIE EINE FACHLICHE KUNSTPÄDAGOGISCHE IDENTITÄT BZW. SELBSTVERSTÄNDNIS UND WIE KÖNNTE SICH DIESES ENTWICKELN? ÜBERLEGUNGEN ÜBER FACHLICHE SELBSTVERSTÄNDNISSE

Manfred Blohm

1. Vgl. Aden, Maike: Risiken und Nebenwirkungen einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik – Ein kritischer Forschungsbericht. Im Web veröffentlicht unter: elib.siib.uni-bremen.de/edocs/00102369-1.pdf (Stand: 02.09.2012)
2. Vgl. z.B.: http://www.georgpeez.de/texte/jetzt.htm (Stand: 02.09.2012)
3. Vgl. z.B.: Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik. Kunstpädagogische Position 19/2008, Hamburg University Press

TELL ME WHAT YOU SEE – CONSTRUCTING PEDAGOGICAL IDENTITY THROUGH AN ARTS-BASED RESEARCH PROCESS

Marja Rastas
Aalto University School of Arts, Design and Architecture
e-mail: marja.rastas@aalto.fi

Abstract: The author describes the Finnish paradigm art-oriented research, both from the position of theory and experience of theses guarantor at Aalto University. On the example of the thesis „Glare and gas masks - the artist‘s existence in the world“, which consists of several series of paintings and written study, explains the importance of self-reflective method that reflects the ideas originated in the process of art activity for the role of art teacher. In conclusion reflects the role of supervisor of the theses.

Key words: arts-based research, self-reflection, painting, art teaching, dialogue.

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ… TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

Anotace: Autorka popisuje finské paradigma umělecky orientovaného výzkumu, a to jak z pozice teorie, tak ze zkušenosti garanta kvalifkačních prací studentů Aalto University. Na příkladě diplomové práce “Oslnění a plynové masky – o malířově bytí ve světě“, která se skládá z několika sérií maleb a písemné studie, vysvětluje důležitost sebereflektivní metody, která odráží myšlenky vyvolané uměleckou činností pro roli výtvarného pedagoga. V závěru reflektuje roli supervizora tohoto druhu kvalifikační studentské práce.

Klíčová slova: umělecký výzkum, sebereflexe, malování – malba, učení umění, dialog.

TELL ME WHAT YOU SEE – CONSTRUCTING PEDAGOGICAL IDENTITY THROUGH AN ARTS-BASED RESEARCH PROCESS

Marja Rastas

1. INTRODUCTION

While doing their master's thesis, several art education students at Aalto University School of Arts, Design and Architecture choose an arts-based approach for their research methodology The arts-based paradigm means an opportunity for a student to develop his/her individual artistic expression and investigate it. Focusing on the quality of artworks and judging them by some of the criteria of the art-world is not its major goal. Arts-based methods offer teachers, student teachers and educational researchers tools for deepening their pedagogical self-understanding and exploring their professional identity through artistic work. Arts-based research, as well as artistic research generally refers to research carried out by practicing artists (see e.g. Hannula et al. 2005; Hannula 2009), who share the idea of artistic practice as a strategy of constructing knowledge. As Kallio (2008) states, arts-based research is not interested in internal questions of art, but focuses on educational issues.

I begin my article by outlining some epistemological and theoretical foundations of the Finnish arts-based paradigm from the point of view of the Degree Program of Art Education and especially my own experiences as teacher and thesis supervisor. For demonstrating the previous ideas, I'll discuss the master's thesis of Riikka Anttonen, Tuijottelua ja kaasunaamareita – pohdintaa maalarin maailmassa olemisesta (2012) (Gazings and gas-masks - About a painter's being-in-the-world), as an example of an arts-based research process. The thesis consisted of a series of paintings and a written study, which reflects the thoughts prompted by artistic work. I'll approach the case from the student's perspective and finish by opening my philosophy as an art educator.

My article's title, Tell me what you see, includes two key concepts of arts-based methodology. Seeing is the basis of knowing in visual arts. Following the views of philosopher Maurice Merleau-Ponty (1945/2006), seeing is more than monitoring the world outside of us. Our senses connect us to the world and let the world come to us. This is the foundation of artistic work, as well as knowing about ourselves, about others and the world. Telling refers to narrative, a self-reflective approach, through which individual experiences, in all their complexity and ambiguity, can become structured and shared with others.

2. ART AS EXPERIENTIAL, AESTHETICAL KNOWING: EPISTEMOLOGICAL AND THEORETICAL FRAMEWORKS OF FINNISH ARTS-BASED RESEARCH

The paradigm shift in educational research during the last decades has meant a change of values, beliefs and techniques that guide the inquiry process. (see e.g. Denzin & Lincoln 1994; Diamond & Mullen 1999; Eisner 1991; Pinar 2004; Räsänen 1997.) Sederholm draws attention to the contemporary concept of art that is interested in how knowledge is produced, identities are shaped and values articulated. Thus, for art educators, an understanding of the formal elements of a work of art is not enough. (Sederholm 1998, 270.) What is needed is reflecting upon one's own relationship to art-making and exploring what kind

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ… TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

1. ÚVOD

Několik studentů výtvarné výchovy na Vysoké škole umění, designu a architektury Aalto si jako metodu výzkumu vybralo přístup založený na umění. Paradigma založené na umění je pro studenta či studentku příležitostí k rozvinutí individuálního uměleckého výrazu. Hlavním cílem ale není zaměřit se na kvalitu uměleckého díla a posuzovat ho na základě kritérií uměleckého světa. Na umění založené metody výzkumu nabízejí učitelům, studentům pedagogiky a výzkumníkům v oblasti vzdělávání nástroje k prohloubení jejich pedagogického sebepoznání a prozkoumání jejich profesní identity prostřednictvím uměleckou činnost. Na umění založený výzkum, stejně jako umělecký výzkum, tedy výzkum, který obvykle provádějí praktikující umělci (viz např. Hannula et al. 2005; Hannula 2009), sdílí myšlenku, že umělecká činnost je způsob získávání znalostí. Jak říká Kallio (2008), na umění založený výzkum se nezabývá interními otázkami umění samotného, ale soustředí se na záležitosti vzdělávání.

Svůj článek začínám vymezením několika epistemologických a teoretických zásad finského, na umění založeného paradigmatu, a to nejen z pohledu Studijního programu výtvarné výchovy, ale hlavně z mých vlastních zkušeností jako vyučující a garanta kvalifikačních prací. K demonstraci zmíněných myšlenek použiji diplomovou práci Riikky Anttonen, Tuijottelua ja kaasunaamareita – pohdintaa maalarin maailmassa olemisesta (Oslnění a plynové masky – O malířově bytí ve světě, 2012) jako příklad výzkumného procesu založeného na umění. Její práce se skládá z několika sérií maleb a písemné studie, která odráží myšlenky vyvolané uměleckou činností. Budu k případu přistupovat z pohledu studenta a skončím osvětlením své filozofie jako učitele umění.

Název příspěvku „Řekni mi, co vidíš" zahrnuje dva klíčové koncepty na umění založené výzkumné metody. Vidění je základem poznání výtvarného umění. Podle filozofa Maurice Merleau-Pontyho (1945 – 2006) vidění je více než pouhé sledování světa kolem nás. Naše smysly nás spojují se světem a dovolují, aby se nám svět přiblížil. To je základem uměleckého díla, stejně jako poznání sebe, ostatních a světa. Vyprávění souvisí s příběhem a sebereflexivním přístupem, díky němuž mohou být všechny individuální zkušenosti v celé své složitosti a nejednoznačnosti strukturovány a sdíleny s ostatními.

2. UMĚNÍ JAKO EMPIRICKÉ A ESTETICKÉ POZNÁNÍ: EPISTOMOLOGICKÉ A TEORETICKÉ RÁMCE FINSKÉHO, NA UMĚNÍ ZALOŽENÉHO VÝZKUMU

Změna paradigmat ve výzkumech zabývajících se vzděláním v posledních desetiletích přinesla změnu hodnot, domněnek a technik, které provázejí šetření (viz např. Denzin & Lincoln 1994; Diamond & Mullen 1999; Eisner 1991; Pinar 2004; Räsänen 1997) .

Sederholm upozorňuje na současné pojetí umění, které se zajímá o to, jak se získávají znalosti, tvaruje identita a formují hodnoty. Vyučujícím tedy nestačí jen porozumět formálním částem umění (Sederhom 1998, s. 270). Co je potřeba, je odraz jejich vlastního vztahu

TELL ME WHAT YOU SEE – CONSTRUCTING PEDAGOGICAL IDENTITY THROUGH AN ARTS-BASED RESEARCH PROCESS

Marja Rastas

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ… TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

of knowledge strategies and art conceptions are promoted in their artistic and educational work. As a consequence, theoretical ideas of art and education have come closer to each other.

Professor of Art education Antero Salminen can be called as a pioneer of the Finnish arts-based research paradigm. In his writings from the early 1970s, he defined art as a way of exploring the world aesthetically, through one's senses. Salminen connects artistic work to personal, sensual knowing (1977/2005, 200):

> *Aesthetic knowledge is not just facts but personal facts: the one who works with arts is not interested in the benefits or pure meanings of things but their meanings in relation to his/her own personality. Making conclusions through artistically produced knowing requires organic connection between the sensual and the rational.*

Finnish arts-based research is strongly influenced by Anglo-American post-positivist qualitative research (see e.g. Denzin & Lincoln 1994), as well as the long tradition of arts-based research in USA, Canada and Australia (see Kallio 2008). Elliot Eisner, the key theorist of the tradition, has actively promoted multiple ways of knowing and the strong potential of arts in knowledge building. In his book, The Enlightened Eye, (1991) he formulates the relationship between knowing and telling in artistic learning:

> *It is important to note that the term knowledge […] is not limited to true propositions, but includes awareness of an array of qualities. We need not make a statement or claim to know what is before us. And during the course of most of our lives we do not. We not only know more than we can tell, as Polanyi (1967) has said, we tell far less than we know. Our knowing does not depend upon our telling. Our telling is a way of making public what we have come to know (Eisner 1991, 68.).*

Another remarkable source of arts-based research is found in phenomenological philosophy. Accepting the notion of aesthetic sensibility as our primary interface to the world (Varto 2008, 14) means taking seriously the lived experiences of the sensing body as a source of knowing. In phenomenological methodology, as Moustakas describes it, "through a process of continuing perceiving of and reflecting on our acts, we come to know their meaning in our experience and their relationship to ourselves." Perception is regarded as the "source of knowledge that cannot be doubted" (Moustakas 1994, 52-53.).

The last two decades have been the era of clarifying the epistemological and methodological foundations of Finnish arts-based research. In this effort, everyday narratives and descriptions, by which art educators are telling about their educational and artistic practices, have had an important role. According to Juha Varto, these narratives should be understood as a valuable source of knowledge building, as well as a starting point of comprehensive inquiry. Art pedagogy needs dialogue with other educational and cultural disciplines and philosophical traditions behind them. Importance of the narratives is based on the idea

k výtvarné činnosti a průzkum toho, které strategie poznávání a jaké umělecké pojetí prosazují ve své umělecké a vzdělávací činnosti. Důsledkem je přiblížení teoretických představ o umění a vzdělávání.

Profesor výtvarné výchovy Antero Salminen může být nazýván průkopníkem finského, na umění založeného výzkumného paradigmatu. Ve svých spisech z počátku sedmdesátých let definoval umění jako způsob poznávání světa esteticky přes smysly. Salminen propojuje uměleckou činnost s osobním, smyslovým poznáním (1977/2005, s.200):

> *Estetické vědomosti nejsou jen fakta, ale osobní fakta: ten, kdo se věnuje umění, nemá zájem jen o užitek nebo čistý význam věci, ale o jejich význam ve vztahu k jeho vlastní osobnosti. Dojít k závěru prostřednictvím umělecky vytvořeného vědomí vyžaduje organické spojení mezi smyslovostí a racionalitou.*

Finský, na umění založený výzkum je silně ovlivněn anglo-americkým, post-positivistickým, kvalitativním výzkumem (viz např. Denzin & Lincoln 1994) a stejně tak i dlouhou tradicí na umění založeného výzkumu v USA, Kanadě a Austrálii (viz Kallio 2008). Elliot Eisner, klíčový teoretik této tradice, aktivně podporuje několik způsobů poznávání a silný potenciál umění při získávání znalosti. Ve své knize Osvícené oko (The Enlighted eye, 1991) formuluje vztah mezi věděním a vyprávěním v uměleckém vzdělávání:

> *Je důležité poznamenat, že pojem vědění […] se neomezuje pouze na opravdové teze, ale zahrnuje povědomí o celé řadě vlastností. K pochopení není potřeba pojmenovat nebo formulovat, co je před námi a během většiny svého života to neděláme. Nejen, že víme více, než můžeme říci, ale jak Polanyi (1967) řekl, říkáme toho mnohem méně, než víme. Naše vědomosti nezávisí na našem vyprávění. Naše vyprávění je způsob, jak zveřejnit, co jsme se dozvěděli (Eisner 1991, s.68.).*

Další pozoruhodný zdroj výzkumu založeného na umění se nachází ve fenomenologické filozofii. Přijetí představy, že estetické vnímání je naše prvotní propojení se světem (Varto 2008, s. 14), znamená chápat prožitou zkušenost vnímajícího těla jako zdroj vědomosti. Ve fenomenologické metodologii, jak popisuje Moustakas, „na základě procesu pokračujícího vnímání a reflexi našich činů pochopíme jejich význam v rámci zkušenosti a jejich vztah k nám." Vnímání je považováno za „zdroj vědomostí, o kterém se nedá pochybovat" (Moustakas 1994, s. 52-53).

Poslední dvě desetiletí byla érou objasňování epistomologických a metodologických základů finského, na umění založeného výzkumu. V tomto úsilí mělo velkou roli každodenní vysvětlování a popisování vzdělávacích a uměleckých postupů, které učitelé používají. Podle Juhy Vartoa by měly být tyto příběhy chápány jako cenný zdroj k pochopení a zároveň jako výchozí bod komplexního šetření. Výtvarná pedagogika potřebuje dialog s ostatními vzdělávacími a kulturními obory a jejich filozofickou tradicí. Význam příběhů je založen na myšlence, že díky jejich reflexi je možné dojít k hlavním otázkám, jevům a výzkumným

TELL ME WHAT YOU SEE – CONSTRUCTING PEDAGOGICAL IDENTITY THROUGH AN ARTS-BASED RESEARCH PROCESS

Marja Rastas

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ… TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

that through reflecting them, it becomes possible to find out the major questions, phenomena and research methods that belong to art education, instead of some other discipline (Varto 2011, 29-32.).

In recent research projects by students, arts-based methods are combined with action research, auto-ethnographical writing and other qualitative approaches. What is common between different variations of these strategies is the idea of knowledge building through self-reflective artistic practice. Reflecting the researcher's own experiences also means that aesthetical and ethical questions always intertwine in arts-based approaches.

3. A JOURNEY WITH RIIKKA TO A PAINTER´S BEING-IN-THE-WORLD

When I met Riikka for the first time during her research process, she already had an articulated view of the topic of her artistic work. She was interested in people's life cycles, the constant changes that individuals encounter during their lives and the challenges they meet in different ages. This was a leading idea for her series of paintings. This interest, however, became just a starting point for the research process. In her study, Riikka ends to investigate the multi-layered process of artistic thinking – a painter's being-in-the-world, as she finally calls it. In her study she asks, what is this obscure process of painting that produces visible, material objects, which is deeply meaningful for the painter herself as well as other people:

> *The subject of the painting often reveals itself for me just when the painting is almost finished. But why is it so? Which factors influence my painting before that and what leads it in the earlier stages of the process? What makes me starting and going on my artistic activity? If it is possible to grasp the verbal narration of the painting just when it is almost finished, how do I know when the painting is ready? How in general is the life structured into themes, which then become visible in my paintings? (p. 6)*

Riikka's journey introduces a research process, where artistic practice has a crucial methodological role in knowledge building. Artistic representations orientate her self-reflective gaze towards her own self, her values and her subjective, cultural and professional identity. They evoke questions about constructing subjectivity, including ways of encountering other people. Even though the answers that arts-based research produces are partial, they can lead to personal and professional regeneration. (see e.g. Diamond & Mullen 1999, Eisner 1991; Kallio 2008; Kallio-Tavin 2012; Pinar 2004; Räsänen 1997 and 2005; Suominen 2006.)

Riikka started writing personal notes about everything she encountered during her painting process. She followed her intuition, which step by step opened the phenomena that she should focus on in her inquiry. The following quotation tells about the challenging starting point of the open, experience-based research process:

metodám, které patří do výtvarné výchovy spíše než do nějaké jiné disciplíny (Varto 2011, s. 29-32).

V projektech z poslední doby jsou kombinovány metody výzkumu založeného na umění a metody akčního výzkumu, autoetnografického psaní a dalších kvalitativních přístupů. Tyto různé variace výzkumu mají společnou myšlenku prohlubování znalostí skrze sebereflektivní, umělecké cvičení. Reflexe vlastních zkušeností výzkumníka také znamená, že se ve výzkumu uměním estetické a etické otázky vždy proplétají.

3. CESTA S RIIKKOU ZA MALÍŘOVÝM BYTÍM VE SVĚTĚ

Když jsem se poprvé setkala s Riikkou během jejího výzkumu, měla již jasně vymezený pohled na téma své umělecké práce. Zajímala se o lidské životní cykly, neustálé změny, se kterými se jednotlivci setkávají a výzvy, které na ně čekají v jednotlivých životních obdobích. To byla hlavní myšlenka pro série jejích maleb. Tento zájem se nicméně stal jen výchozím bodem pro průběh projektu. Ve své studii Riikka zkoumá všestranný průběh uměleckého uvažování – umělcovo bytí ve světě – jak to nakonec nazývá. Ve své studii se ptá, čím je tento neznámý proces malování, který vytváří viditelné, hmatatelné objekty, které mají velký význam pro umělce samotného stejně jako pro ostatní lidi:

> *Předmět malby se mi často zjeví ve chvíli, kdy je malba skoro hotová. Ale proč je tomu tak? Jaké faktory ovlivňují mojí malbu předtím a co mě vede v průběhu jednotlivých fází? Co mě vede v počátku a v průběhu umělecké činnosti? Pokud je možné zachytit slovy příběh malby jen, když je skoro hotová, jak vím, kdy je malba dokončená? Jak je život obecně rozdělen do témat, která jsou pak na mých malbách zobrazena (s. 6)?*

Její cesta představuje výzkumný proces, ve kterém má zásadní metodologickou roli pro prohlubování vědomostí umělecká činnost. Umělecké znázornění směruje k ní samé, k jejím hodnotám a její subjektivitě, kulturní i profesní identitě. Vyvolává otázky o vytváření subjektivity včetně způsobů, jak se setkává s ostatními lidmi. I když odpovědi, které na umění založený výzkum přináší, jsou jen částečné, mohou vést k osobní i profesní regeneraci (viz např. Diamond & Mullen 1999, Eisner 1991; Kallio 2008; Kallio-Tavin 2012; Pinar 2004; Räsänen 1997 and 2005; Suominen 2006.)

Riikka si dělala osobní poznámky ke všemu, s čím se v průběhu malování setkala. Řídila se vlastní intuicí, která jí krok za krokem ukazovala jevy, na které se má při svém šetření zaměřit. Následující citace popisuje výzvu na výchozím bodě otevřeného, na zkušenosti založeného, výzkumného procesu:

TELL ME WHAT YOU SEE – CONSTRUCTING PEDAGOGICAL IDENTITY THROUGH AN ARTS-BASED RESEARCH PROCESS

Marja Rastas

> *In the beginning, there was "only" the pure desire to explore my own experiences and find out some answers to questions of making art. As far as I understand it now, my painting process had a role of setting my questions, for which I try to formulate answers in my study. My approach emphasizes my own perceptions and experiences, supported by theoretical readings. (p. 10)*

According to Räsänen (1997, 37), "in art learning students build inner imagery through sensory and emotional experiences that lead to personal meaning structures. Artistic knowledge is created by transforming personal, concrete knowledge into social knowledge through words and art products." This is what happens during Riikka's research process.

The forthcoming turning point in her life led her to focus on the theme of age in her paintings. She was working with her master's thesis, she would soon graduate and leave the university community behind her, and besides this, celebrate her 30th birthday. The notion of this transition state becomes the starting point of the inquiry:

> *… I noticed I was mirroring my life actively against the lives of the people close to me. My interest in focusing on different ages was influenced by seeing my old grandparents weakening day by day, as well as by observing my sister's two children growing up and progressing. This kind of everyday experiences oriented my awareness alternately backwards and forwards and made me reflect the life as a whole. I watched my paintings and wondered about everything I had experienced… (pp. 12-13)*

After a long and complicated painting process Riikka experiences a kind of feeling of deepness, while looking at the painting. The painting silently invites her to stay by it, evoking strong emotions and creating a space for various chains of thoughts, ideas and memories:

> *The left side colour areas seemed as a figure, as an elderly person. The stabile composition and colours, like a landscape in the sunset, led me thinking of old age. In front of the figure, there was a form like a kind of pipe or some musical instrument, maybe a horn. I consciously added some forms like fingers around it. Simultaneously, I remembered the discussion with my friend about a dream of learning to play 'kantele', the ancient musical instrument with 32 strings and magnificent sound, which I had inherited from my great-grandfather. I remember telling my friend that I'm going to learn to play it someday, when I'll have time. (p. 15)*

That was the moment of finding a name for the painting: When I´m old, will I have learned to play that horn like I always said I would? When I´m old… Riikka continues her interpretation by observing and reflecting the visible qualities of the painting. The stability of the composition reminds her of the old age:

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ… TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

> *Na začátku byla "pouze" moje čistá touha zkoumat mé vlastní zkušenosti a najít některé odpovědi na otázky, které se týkají tvorby uměleckých děl. Tak jak tomu nyní rozumím, průběh malby mi umožnil položit otázky, na které se ve své studii snažím najít odpovědi. Ve svém přístupu kladu velký důraz na své vlastní vnímání a zkušenosti, podložené teoretickým studiem (s. 10).*

Podle Räsänena (1997, s. 37) "se studenti v průběhu uměleckého vzdělávání učí vytvořit vnitřní obrazy prostřednictvím senzorických a emocionálních zážitků, které vytváří osobní významové struktury. Umělecké poznání se tvoří přeměnou osobní, konkrétní vědomosti na sociální vědomost prostřednictvím slov a uměleckých děl." To je to, co se děje během výzkumného procesu Riikky. Blížící se zlomový bod v jejím životě ji vedl k soustředění se na téma životních období v jejích malbách. Pracovala na své diplomové práci, brzy by měla promovat a opustit univerzitní prostředí, kromě toho oslavit své 30. narozeniny. Představa tohoto průlomového stavu se stala výchozím bodem šetření:

> *… Všimla jsem si, že aktivně porovnávám svůj život s životy lidí v mém blízkém okolí. Můj zájem soustředit se na různé věkové kategorie byl ovlivněn pozorováním mých starých prarodičů a toho, jak každý den slábnou, stejně jako pozorováním mé sestry a růstu a vývoje jejích dvou dětí. Tento druh každodenní zkušenosti nasměroval moje povědomí střídavě zpátky i dopředu a přiměl mě dívat se na život jako na celek. Dívala jsem se na své malby a přemýšlela o všem, co jsem zažila…(s. 12-13)*

Po dlouhé a složité tvorbě Riikka zažila pocit určité hloubky, když se na ni dívala, jakoby ji tiše zvala k zastavení, vyvolávala silné pocity a vytvářela prostor pro různé řetězce myšlenek, nápadů a vzpomínek:

> *Barevná oblast na levé straně připomínala postavu. Postavu starší osoby. Vyrovnaná kompozice a barvy i krajina při západu slunce mě vedla k zamyšlení nad stářím. Před postavou bylo nějaké potrubí nebo hudební nástroj, možná roh. Vědomě jsem okolo přidala několik tvarů jako prsty. Zároveň si vybavuji rozhovor s přítelem o svém snu, že se učím hrát na kantele, starobylý hudební nástroj s dvaatřiceti strunami a nádherným zvukem, který jsem zdědila po svém pradědečkovi. Pamatuji si, že jsem svému příteli říkala, že se na něj jednou naučím hrát, až na to budu mít čas (s. 15).*

To byla chvíle, kdy jsem našla jméno pro tuto malbu: „Až zestárnu, budu mít čas naučit se hrát na roh tak, jak jsem to vždycky říkala? Až zestárnu…" Riikka pokračuje svou interpretaci pozorováním a odrazem viditelných vlastností této malby. Vyrovnanost kompozice jí připomíná stáří:

> *Den předtím jsem navštívila své prarodiče. Vzpomínám si, že jsem přemýšlela nad tím, kolik mají teď ve svém životě času na péči o malé i větší každodenní záležitosti a incidenty. Pamatuji si, že jsem přemýšlela, jaká budu já, až budu jednou stará. Budou tam podobné znaky těm, které teď vidím u svých prarodičů (s. 17)?*

TELL ME WHAT YOU SEE – CONSTRUCTING PEDAGOGICAL IDENTITY THROUGH AN ARTS-BASED RESEARCH PROCESS

Marja Rastas

> *A day before, I had visited my grandparents. I remembered pondering how they have so much time in their life for caring about smaller and bigger everyday pursuits and incidents. I remember wondering, what kind of oldster I would be some day. Would there be similar features that I now see in my own grandparents (p. 17)?*

Disclosing the meanings of one finished painting created a key experience of the research process. This first writing process made visible her lived experience, her reflections of her current life situation and her thoughts concerning the future, and she was ready to proceed in her interpretative work:

> *Have I learned to play my kantele? Have I fulfilled my dreams? The painting tells me about the uncertainty connected to old age, and more generally, about the future. The painting, as well as its name, is the result of these reflected perceptions and emotions, mostly emerging from the unconscious (p. 17).*

As Diamond (1999, 41) states arts-based representations have a potential to break through the limits of conscious understanding and speak beyond their maker's means. The "horn" case led Riikka to see how the process of painting has an ability to re-structure one's understanding of the world. She asks, if the

> *act of painting in fact means the transformation of the unconscious to an understandable form for myself as well as the others. Is this why the act of painting feels so satisfying, even enjoyable (p. 17)?*

Riikka's questions and notions express the phenomenological attitude that inquiry is concerned "with wholeness and examining entities from many sides, angles and perspectives until a unified vision of the essences of the phenomenon or experience is achieved." (Moustakas 1994, 58.) Riikka describes artistic work as being in the world and interpreting her personal experiences for herself and for other people. Like a flaneur, she wanders around, encounters situations and phenomena of the social world and settles herself into the dialogic relationship with what she perceives.

> *… Kids, teenagers, young adults, middle-aged and elderly people in buses and trams became a subject of my everyday observations. […] I understood that I'm mirroring myself to each and every of them – I was observing them with the purpose of self-reflection. These notions finally became the most crucial elements of my painting process and created the basis for deeper exploration of the theme (pp. 20-22).*

Riikka's description about her research process reaches the unique nature of artistic thinking. She exposes her personality to the process of constructing knowledge. When the lived experiences are subject of exploration, academic and personal selves can't be separated. Any perceptions and experiences can prove to be relevant in relation to research process. (see e.g. Clandinin & Connelly 1994, 417; Kallio 2008, 112; Suominen 2006, 148-149, Valkeapää 2012.)

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ… TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

Odhalení významu jedné dokončené malby vytvořilo klíčovou zkušenost pro výzkumný proces. První psaní zhmotnilo zkušenost, kterou prožila, reflexi její současné životní situace a myšlenky týkající se její budoucnosti a připravilo jí na pokračování v interpretační práci:

> *Naučila jsem se hrát na své kantele? Splnila jsem si sny? Ta malba mi připomíná nejistotu spojenou se stářím a obecně s budoucností. Malba, stejně jako její jméno, je výsledkem vnímání a pocitů, které se vynořily hlavně z mého podvědomí (s. 17).*

Jak uvádí Diamond (1999, s. 41) na umění založené znázornění má potenciál prolomit hranice vědomého porozumění a vyjádřit se až za hranice prostředků jejich tvůrce. Případ onoho rohu přiměl Riikku pochopit, jak malování může změnit něčí pohled na strukturu světa. Ptá se, zda

> *malování ve skutečnosti znamená přeměnu nevědomého do formy pochopitelné pro mě i ostatní. Je tohle důvod, proč je malování tak uspokojivé, a dokonce i zábavné (s. 17)?*

Její otázky a pojmy vyjadřují fenomenologický postoj, ve kterém se šetření „týká celistvosti a zkoumá subjekty z mnoha stran, úhlů pohledu a perspektiv, dokud není dosaženo jednotné vize podstaty onoho jevu nebo zkušenosti" (Moustakas 1994, s. 58). Riikka popisuje uměleckou činnost jako bytí ve světě a interpretaci svých osobních zkušeností pro sebe i pro ostatní. Jako tulák se potlouká kolem, naráží na různé situace a společenské jevy ve světě a dostává se do dialogu s tím, co vnímá.

TELL ME WHAT YOU SEE – CONSTRUCTING PEDAGOGICAL IDENTITY THROUGH AN ARTS-BASED RESEARCH PROCESS

Marja Rastas

Knowing produced through artistic experience is tacit, holistic and ambivalent. However, even though it can't be described propositionally, it can be experienced intuitively as "valid", because it has been produced through our own perceptions of the world. Communicating this knowledge requires language, which can reach the other's experience. The goal of the research is more in making visible the possible ways of experiencing than in producing generalizations of experiences.

4. SUPERVISING THE ARTS-BASED RESEARCH AS A DIALOGUE BETWEEN STUDENT, TEACHER AND ART

My own pedagogical philosophy is influenced by dialogical and critical pedagogies, which emphasize the mutual relationship between teacher and student in the process of constructing meanings. (e.g. Burbules 1993; Duncum 2008, 253.) While supervising arts-based research processes my aim is to be in dialogue with the student to find tools for working with the ambiguity of artistic knowing. As Hannula et al. (2005) state, artistic work is always experimental and experiential and its results can be a surprise even for the researcher. Furthermore, their significance for the academic community can be mysterious. These features set challenges for both the student and supervisor. During Riikka's working process there were days when we sat in the studio and just admitted we don't know what this is all about. According to Riikka, the experience of "encountering something totally unknown", finally made the researching as a process possible.

The core of the arts-based research process is staying as near as possible to the artistic work. In Riikka's case, artistic process, personal reflective writing and discussion with a theoretical framework happened simultaneously, nourishing each other. In some cases, the student starts writing after finishing the artistic process. What is needed in any case is asking the student to return to the artworks and to look at them with a focused, active, reflexive eye – with the "thinking eye", as Salminen (1972/2005, 126-133) calls it. I encourage the student to move from the images to the thinking embedded in them, trying to describe that thinking without losing the complexity of the experience. I ask the student to tell and to retell what he/she sees. The method is near to the phenomenological approach described by Moustakas (1994, 13): returning to experience in order to obtain comprehensive descriptions that finally provide the basis for portraying the essences of the lived experience.

Supervising a thesis, as well as arts-based research process itself, means settling oneself into a hermeneutical situation. The student is interpreting the world through artistic work and as it occurs in the artworks. The process of interpretation is completed through the act of writing. Hannula (2001, 10) emphasizes the writer's relation to the subject of the text, preferring "writing with something, not about something". The writer has to establish an open relation with the subject of writing and to be aware of his/her own wishes, desires, fears and interests. In relation to the student's text the same is required from the supervisor. The thesis supervision relationship is an especially intensive and intimate educational relationship, which paradoxically moves between the effort of understanding and refusal from under-

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ… TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

> *… Děti, náctiletí, mladí lidé, lidé ve středním věku a starší lidé v autobusech a tramvajích se stali předmětem mého každodenního pozorování […] Pochopila jsem, že se odrážím v každém jednom z nich – pozorovala jsem je za účelem sebereflexe a tyto dojmy se nakonec staly klíčovými elementy mojí tvorby a připravily základ pro hlubší prozkoumání tohoto tématu (s. 20 -22).*

Popis jejího výzkumného procesu dosahuje jedinečné podstaty uměleckého myšlení. Riikka vystavuje svou vlastní osobnost procesu prohlubování vědomostí, protože akademická a soukromá část osobnosti nemohou být, v případech, kdy je předmětem zkoumání vlastní prožitá zkušenost, oddělovány. Veškeré vnímání a všechny zkušenosti se mohou ukázat jako relevantní ve vztahu k procesu výzkumu (viz. např. Clandinin & Connelly 1994, s. 417; Kallio 2008, s.112; Suominen 2006, s.148-149, Valkeapää 2012).

Poznání získané díky umělecké zkušenosti je tiché, holistické a ambivalentní. I když není možné ho jasně popsat, je možné ho intuitivně považovat za odůvodněné, protože bylo získáno prostřednictvím našeho vlastního vnímání světa. K vyjádření tohoto poznání je potřeba jazyk, který může dosáhnout až ke zkušenostem ostatních. Cílem výzkumu je zviditelnit spíše možné způsoby prožití zkušenosti než jejich zevšeobecňování.

4. DOHLED NAD VÝZKUMEM ZALOŽENÝM NA UMĚNÍ JAKO DIALOG MEZI STUDENTEM, UČITELEM A UMĚNÍM

Můj pedagogický přístup je ovlivněn dialogickou a kritickou pedagogikou, které kladou důraz na vzájemný vztah učitele a studenta v průběhu ujasňování významů (např. Burbules 1993; Duncum 2008, s.253. Při dohledu nad procesem na umění založeného výzkumu je mým cílem dialog se studentem a nalezení nástrojů pro práci s nejednoznačností uměleckého pochopení. Jak uvádí Hannula a kolektiv (2005) umělecká práce je vždycky experimentální a zkušenostní a její výsledek může často překvapit i samotného výzkumníka. Mimoto může být záhadou i její přínos akademické obci. Tyto skutečnosti jsou výzvou jak pro studenta, tak i pro garanta závěrečné práce. Během pracovního procesu s Riikkou byly dny, kdy jsme seděly v ateliéru a přiznaly si, že jednoduše nevíme, co to má znamenat. Podle Riikky nakonec výzkum umožnila zkušenost ze „setkání s něčím naprosto neznámým".

Jádro procesu na umění založeného výzkumu je zůstat co nejblíže umělecké činnosti. V případě Riikky probíhaly umělecký proces a reflexivní, osobní psaní současně. V některých případech student začne psát až po dokončení uměleckého procesu. V každém případě je ale třeba, aby se student vrátil ke svým uměleckým dílům a podíval se na ně soustředěným, aktivním, reflexivním pohledem – s „přemýšlivým okem", jak to Salminen (1972/2005, s. 126-133) nazývá. Nabádám studenta, aby se posunul od obrazů k myšlenkám, které do nich vložil a pokusil se popsat toto přemýšlení, aniž by přišel o složitost té zkušenosti. Žádám studenta, aby opakovaně popisoval, co vidí. Tato metoda je velmi podobná fenomenologickému přístupu, který popisuje Moustakas (1994, s. 13): návrat ke zkušenosti za účelem získání rozsáhlého popisu, který nakonec zajistí základ pro zobrazení podstaty prožité zkušenosti.

TELL ME WHAT YOU SEE – CONSTRUCTING PEDAGOGICAL IDENTITY THROUGH AN ARTS-BASED RESEARCH PROCESS

Marja Rastas

standing. The work of art does not talk about already-existing realities with pre-defined languages. It creates both realities and languages, and sets questions about both of these.

5. WIDER MEANINGS OF RESEARCHING THROUGH ART

On an individual level, the result of arts-based research can be a formulation of a consciously articulated pedagogical philosophy and the radical process of self-(re)creation (Suominen 2006, 141, 152-153). In the conclusions of her study, Riikka describes how the research was led by the "desire of understanding herself". During the process, she questioned her everyday interpretations, with a purpose of deepening her understanding of her own ways of being in the world. Through the process of seeing and telling, she became conscious of the hidden emotions and defaults, connected to her artistic work and her subjective and professional identity. In her study, she writes about openness of the painting that was revealed for her as a response to the openness of the experience of being-in-the world. This is, according to Riikka, why she prefers asking, instead of answering.

However, arts-based research does not stop in purely individual meanings. When Riikka presented her thesis during the public examination event, one of the examiners asked her a question: What is the significance of your research in the context of art education? Riikka's answer expressed kind of certainty, created through the self-reflective artistic process. According to her, the research process made evident the complex and multi-layered personal knowledge that is always present in artistic work. This experience gave her tools for encountering these complexities in her educational work, as well as for supporting her pupils to share their unique personal knowledge with each other.

Riikka´s answer reminds me of the concept narrative imagination, introduced by philosopher Martha Nussbaum (2010), who strongly promotes the importance of arts in all levels of education. According to Nussbaum, the arts enhance our ability to see the world from the perspective of others, regardless of how they seem to differ from ourselves. Through the arts, we learn to see our fellow human as a full personality, with her or his own inner life that we can never totally grasp. Thus, artistic activities have the potential of enhancing equality, democracy, critical thinking and what she calls "global citizenship".

As Räsänen argues (2005, 61), art educators constantly have to convince policy-makers about the results of art education and its significance for individuals and societies. This requires ability to articulate the uniqueness of artistic knowing in an understandable way. In my view, Riikka's story proves that arts-based research has a crucial role in this effort, since it is producing these articulations. Thus, it can strengthen the role of arts in our societies.

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ… TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

Dohlížet na práci, stejně jako na umění založený proces sám o sobě, znamená dostat se do hermeneutické situace. Student interpretuje svět prostřednictvím uměleckého díla a zároveň i tak, jak se vyskytuje v uměleckých dílech a celý proces interpretace je dokončen psaním. Hannula (2001, s. 10) zdůrazňuje spisovatelův vztah k předmětu textu, upřednostňuje „psaní s něčím, než o něčem". Spisovatel si musí vybudovat otevřený vztah k předmětu svého psaní a být si vědom svých vlastních přání, tužeb, obav i zájmů, a to stejné je také vyžadováno od garanta ve vztahu k textu studenta. Dohled nad kvalifikační prací je zvláště intenzivní a důvěrný vzdělávací vztah, který se paradoxně pohybuje mezi snahou porozumět a odmítáním pochopení. Umělecké dílo nevyjadřuje již existující skutečnosti předem definovanými jazyky. Vytváří jak skutečnost, tak jazyk a pokládá otázky, které se jich obou týkají.

5. ŠIRŠÍ VÝZNAM VÝZKUMU UMĚNÍM

Na individuální úrovni může být výsledkem výzkumu uměním formulace vědomě artikulované pedagogické filozofie a radikální proces znovu vytvoření vlastního já (Suominen 2006, s.141,152 – 153). V závěru své studie Riikka popisuje, že důvodem výzkumu byla „touha pochopení sebe sama". V jeho průběhu často přemýšlela o svých každodenních interpretacích, aby lépe porozuměla svému vlastnímu bytí ve světě. Prostřednictvím procesů vidění a vyprávění si uvědomila skryté emoce a prodlení spojená s její uměleckou činností a její subjektivní a profesní identitou. Ve své studii píše o otevřenosti malby, která se jí odhalila jako reakce na otevřenost ke zkušenosti bytí ve světě. To je podle Riikky důvod, proč se raději ptá, než odpovídá.

Na umění založený výzkum nicméně není významný jen pro jednotlivce. Jeden zkoušející se Riikky při jejím veřejném přezkoušení zeptal: Jaký je význam vašeho výzkumu v rámci výtvarné výchovy? Její odpověď vyjádřila jistotu, vytvořenou pomocí sebereflexivního uměleckého procesu. Dle jejího názoru výzkumný proces prokázal všestranné porozumění, které je v uměleckém díle vždy přítomno. Zmíněná zkušenost jí poskytla nástroje ke spojení těchto složitostí v její pedagogické práci a zároveň k tomu, aby podporovala své žáky ve sdílení jejich jedinečných osobních vědomostí mezi sebou navzájem.

TELL ME WHAT YOU SEE – CONSTRUCTING PEDAGOGICAL IDENTITY THROUGH AN ARTS-BASED RESEARCH PROCESS

Marja Rastas

The paintings of Riikka Anttonen discussed in this article can be seen in her blog: http://www.riikkaanttonen.blogspot.fi/p/galleria.html

ŘEKNI MI, CO VIDÍŠ… TVORBA PEDAGOGICKÉ IDENTITY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU UMĚNÍM

Marja Rastas

Odpověď Riikky mi připomíná pojetí narativní imaginace, kterou představila filozofka Martha Nussbaumová (2010) a ve které zdůrazňuje důležitost zařazení umění do všech úrovní vzdělání. Dle jejího názoru umění obohacuje naši schopnost vidět svět z pohledu ostatních bez ohledu na to, jak se od nás na první pohled liší. Prostřednitvím umění se učíme vidět lidi okolo nás jako plnohodnotné osobnosti s jejich vlastním vnitřním světem, který nemůžeme nikdy zcela pochopit. Právě proto má umělecká činnost potenciál zlepšit rovnost mezi lidmi, demokracii, kritické myšlení a to, co nazývá „globální občanství".

Räsänen (2005, s. 61) tvrdí, že učitelé výtvarné výchovy musí neustále přesvědčovat politické činitele o výsledcích výtvarné výchovy a jejím významu pro jednotlivce i společnost, což vyžaduje schopnost vyjádřit jedinečnost uměleckého vzdělání srozumitelným způsobem. Z mého pohledu příběh Riikky dokazuje, že výzkum uměním má klíčovou roli v tomto úsilí, protože tato vyjádření formuluje, a tak může posílit roli umění v naší společnosti.

Pozn. Malby Riikky Anttonen, o nichž je v tomto článku řeč, jsou k vidění na jejím blogu: http://www.riikkaanttonen.blogspot.fi/p/galleria.html

Burbules, Nicholas 1993. Dialogue in Teaching. Theory and Practice. New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. Jean & Connelly F. Michael 1994. Personal Experience Methods. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.

Denzin, Norman. & Lincoln, Yvonna. (eds.) 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.

Diamond, C.T. Patrick 1999. Signs of Ourselves. In Diamond, C. T. P. and Mullen, C. (eds.) 1999. The Postmodern Educator. Arts-based Inquiries and Teacher Development. New York: Peter Lang Publishing.

Diamond, C. T. Patrick & Mullen, Carol A. (eds.) 1999. The Postmodern educator. Art-based Inquiries and Teacher Development. New York: Peter Lang Publishing.

Duncum, Paul 2008. Thinking critically about critical thinking: towards a post-critical, dialogic pedagogy for popular visual culture. Journal of Education through Art 3/2008. (247-257)

Eisner, Elliot W. 1991. The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice. New York: Macmillan.

Hannula, Mika 2001. Kolmas tila. Väärinymmärtäminen eettisenä lähtökohtana. Helsinki: Academy of Fine Arts.

Hannula, Mika 2009. Catch Me If You Can: Chances and Challenges of Artistic Research. Art and Research 2/2009. http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/pdfs/hannula1.pdf

Hannula, Mika, Suoranta, Juha & Vadén, Tere 2005. Artistic Research. Theories, Methods and Practices. Academy of Fine Arts Helsinki and University of Gothenburg. Gothenburg: Art Monitor.

Kallio, Mira 2008. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. (Formulating the Arts-based research paradigm.) Synnyt - Origins 2/2008. (106-115) https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792374/kallio.pdf?version=1&modificationDate=1348580282000&api=v2

Kallio-Tavin, Mira 2012. Seeing in Progress. Thoughts on the current state of Visual Culture and Art Education in the Aalto University. Synnyt – Origins. 1/2012. (1-9) https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792293/mirakallio_tavin.pdf?version=1&modificationDate=1349944533000&api=v2

Merleau-Ponty, Maurice 1945/2006. Phenomenology of Perception. London & New York: Routledge.

Moustakas, Clark 1994. Phenomenological Research Methods. Thousand Oaks: Sage.

Nussbaum, Martha C. 2010. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton University Press.

Pinar, William F. 2004. What is curriculum theory? New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Räsänen, Marjo 1997. Building bridges. Experiential Art Understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self. Publication series of the University of Art and Design Helsinki A 18.

Räsänen, Marjo 2005. Multi-roled and skilled teachers of art. Journal of Education through Art. 1/2005. (56-63)

Salminen, Antero 1972/2005. Ajatteleva silmä. In Salminen, A. 2005. Pääjalkainen. Kuva ja havainto (ed. Inkeri Koskinen). Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77.

Salminen, Antero 1977/2005. Taidekasvatus – tunnetta vai tietoa? In Salminen, A. 2005. Pääjalkainen. Kuva ja havainto (ed. Inkeri Koskinen). Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77.

Sederholm, Helena 1998. Starting to Play with Arts education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art. Jyväskylä University: Jyväskylä Studies in the Arts 63.

Sederhom, Helena 2012 (ed.).ArtBeat. Helsinki: Aalto University publication series Art + Design + Architecture 7/2012.

Suominen, Anniina 2006. Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. Journal of Education through Art. 2/2006 (139-156).

Valkeapää, Leena 2012. In the Fells. Artistic thinking as a basis for research. In Sederhom, H. (ed.) 2012. ArtBeat. Helsinki: Aalto University publication series Art + Design + Architecture 7/2012.

LITERATURA

Varto, Juha 2008. The Art and Craft of Beauty. Helsinki: Publication series of University of Art and Design B 92.

Varto, Juha 2011. Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. In Anttila, E. (ed.) 2011. Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Theater Academy.

THE FINNISH ART SCHOOLS FOR CHILDREN IN RELATION WITH THE REGGIO EMILIA PEDAGOGY THE BACKGROUND - WHAT IS AN ART SCHOOL FOR CHILDREN?

Elisse Heinimaa
Espoo School of Art for Children and Young People, Finland,
e-mail: elisse.heinimaa@kolumbus.fi

Abstract: The text describes the history of art education for children and educational impact of a specific form of „Reggio pedagogy“ to their educational plans. It explains the pedagogy of Reggio Emilia and its attitude towards education, the child‘s personality and the role of the teacher. The current form of Finnish art school for children supports their community character and applied outputs, focusing on the process of creation, its exploration and independence of children as part of a cooperative team.

Key words: The Finnish Art Schools for Children, Reggio Emilia pedagogy, thinking and expression of children, creativity, the role of teacher.

FINSKÉ ŠKOLY UMĚNÍ PRO DĚTI VE VZTAHU K PEDAGOGICE REGGIO EMILIA CO JE TO ŠKOLA UMĚNÍ PRO DĚTI?

Elisse Heinimaa

Anotace: Text popisuje historii vzniku škol umění pro děti a vliv specifické vzdělávací formy „Reggio pedagogika“ na jejich vzdělávací plány. Vysvětluje pedagogiku Reggio Emilia a její postoj ke vzdělávání dětí, k osobnosti dítěte a roli pedagoga. Současná podoba finských uměleckých škol pro děti podporuje jejich komunitní ráz a aplikované výstupy, soustředí se na proces tvorby, jeho zkoumání a samostatnost dítěte jako součásti kooperativního týmu.

Klíčová slova: finské umělecké školy pro děti, Reggio Emilia pedagogika, myšlení a vyjadřování dětí, tvorba, role učitele.

THE FINNISH ART SCHOOLS FOR CHILDREN IN RELATION WITH THE REGGIO EMILIA PEDAGOGY THE BACKGROUND - WHAT IS AN ART SCHOOL FOR CHILDREN?

Elisse Heinimaa

Art school movement in Finland started in the late 1970's when the number of art and music lessons were substantially reduced in the national curriculum. That happened in connection with the great school reform when the 9 year basic school system was carried out in the country. Although the Union of Art Teachers was strongly fighting for the art lessons the situation didn't change.

The reaction of art teachers, artists and children's parents to this situation was to establish art schools for children and young people - a real grass-roots movement. This was possible because of a good economical situation in the country - many municipalities were ready to finance freetime activities for children. Also the popularity and results achieved in the music schools and institutions encouraged art circles to set up art schools. Music schools had already provided education in music for decades.

Art schools work in the afternoons and evenings and offer a large variety of activities for children and young people aged 5 - 20 years old. Today there are more than 100 art schools in different parts of the country; the number of students is about 20.000.

The pedagogical idea was to create something very new - not to follow the curricula that already existed or the traditions of the academic art schools but to find a way to interact and collaborate with pupils by listening more their opinions and ideas. Although the study of art for children is an interesting hobby, the art schools also ensure a high standard of basic training for young people who are planning a career in an art related field.

THE INSPIRATION FROM ITALY

The great source of inspiration to Finnish art schools has been the educational practise of the city of Reggio Emilia. It is located in Northern Italy where voluntary mothers and the Women's Union in Italy started to establish preschools and daycare centers for little children immediately after the Second World War. This was connected to the feminist ideas about women's right to take part into the politics, the right to vote and the right to work. It was also a manifestation of peace: people wanted to to build peace by educating a new generation. They were convinced that the new kind of school was needed in the reconstruction of the society after the terrible years of war. Until that time the Catholic Church had the monopoly to organise kindergartens but then started a new age in this field. In the year 1963 the preschools run by the parents and voluntary teachers became municipal and the city of Reggio Emilia started to take the responsibility of them.

The municipal preschools of Reggio Emilia have been from the beginning a grass-roots movement based on the ideas of democracy, equality between adults and children and respect to each other. Today the Reggio Emilia pedagogy is well known in the most parts of the world and thousands of participants have studied it in the seminars and conferences organised by Reggio Children organisation.

FINSKÉ ŠKOLY UMĚNÍ PRO DĚTI VE VZTAHU K PEDAGOGICE REGGIO EMILIA CO JE TO ŠKOLA UMĚNÍ PRO DĚTI?

Elisse Heinimaa

Hnutí uměleckých škol ve Finsku začalo ke konci sedmdesátých let, kdy byl počet hodin výtvarné a hudební výchovy značně zredukován ve vzdělávacím národním plánu. Tento proces započal společně s velkou školní reformou, kdy byla v zemi zavedena devítiletá základní školní docházka. Ačkoliv Unie učitelů výtvarného umění tvrdě bojovala za výtvarnou výchovu, situace se nezměnila.

Reakce učitelů výtvarné výchovy, umělců a rodičů dětí na tuto situaci vyústila v založení uměleckých škol pro děti a mladé - opravdu lokální mimopolitické hnutí. To bylo možné pouze díky dobré ekonomické situaci země, protože mnoho obcí bylo připraveno financovat volnočasové aktivity pro děti. Také popularita a výsledky dosažené hudebními školami a institucemi povzbudila umělecké kruhy k založení uměleckých škol. Hudební školy již poskytovaly navíc hudební vzdělání po desetiletí.

Umělecké školy fungují odpoledne a večer a nabízí širokou paletu činností pro děti a mladé lidi v rozmezí věku 5-20 let. Dnes je více než 100 uměleckých škol v různých částech země s počtem studentů okolo 20 000.

Pedagogický předpoklad byl založit něco opravdu nového - neřídit se již existujícími osnovami nebo tradicemi klasických uměleckých škol, ale nalézt způsob, jak spolupracovat se studenty, tím že více naslouchám jejich názorům a nápadům. Ačkoliv studium umění pro děti je zajímavou snahou, umělecké školy zajišťují vysoký standard základního tréninku mladým lidem, kteří plánují kariéru v oboru spřízněném s uměním.

INSPIRACE Z ITÁLIE

Velkým zdrojem inspirace pro finské školy umění je vzdělávací praxe města Reggio Emilia. Leží v severní Itálii, kde matky - dobrovolnice a ženské hnutí v Itálii začaly zakládat předškolní a denní centra pro malé děti ihned po druhé světové válce. To bylo spojené s feministickými myšlenkami o právech ženy podílet se na politickém dění, právu volit a právu pracovat. Bylo to také mírové prohlášení: lidé chtěli vybudovat mír vzděláváním nové generace. Byli přesvědčeni, že bylo potřeba založit nový typ školy v návaznosti na proměnu společnosti po hrozných válečných letech. Do té doby držela monopol na organizování školek ve svých rukou církev, ale od té doby začal na tomto poli nový věk. V roce 1963 se školky vedené rodiči a dobrovolnými učiteli staly obecními institucemi a město Reggio Emilia za ně převzalo odpovědnost.

Městské školky Reggio Emilia jsou od počátku lokálním mimopolitickým hnutím, založeným na idejích demokracie, rovnosti mezi dospělými a dětmi a vzájemném respektu. Dnes je pedagogika Reggio Emilia známá ve většině částí světa a tisíce účastníků již studovalo v semináři a účastnilo se konferencí, které organizace Reggio Children pořádala.

Nadšenci z finských uměleckých škol navštívili Reggio Emilia prvně v roce 1987 a tento moment byl startem pro psaní osnov uměleckých škol. V Reggio Emilia bylo možné sledo-

THE FINNISH ART SCHOOLS FOR CHILDREN IN RELATION WITH THE REGGIO EMILIA PEDAGOGY THE BACKGROUND - WHAT IS AN ART SCHOOL FOR CHILDREN?

Elisse Heinimaa

The Finnish art school enthusiasts visited Reggio Emilia first time in 1987 and that was the real starting point in writing the curriculum for the art schools. In Reggio Emilia they could see that it is possible to make dreams become true - that nothing is impossible. Also the spirit of creativity, sense of community, collaboration, solidarity, joy and enthusiasm did a great impression to them.

THE HUNDRED LANGUAGES OF CHILDREN

In Reggio Emilia there was a man - Loris Malaguzzi (1920 -1994) - a teacher and a psychologist who participated from the beginning into the work of building the new preschools. He wanted to help the volunteers who had in the beginning no training and experience of educating young children. From the year 1963 he worked as the first director of the early childhood education and the pedagogical leader of the municipal preschools in Reggio Emilia. Loris Malaguzzi had a holistic view of life; he could understand that everything is connected and related; he didn't want to split the world into narrow categories.

Important aspects of his thinking concerns listening with great attention to a child, recognizing the qualifications of the child, the children's right to educational offers within a framework planned and organised around children's individual freedom.

In the poem The hundred languages of children he wrote as a metaphor a criticism about the education which splits the world into small pieces and cannot see the child and his/her potential. The poem has become a motto or a slogan for the pedagogical thinking of Reggio Emilia. So, the choice has been made to extend the term language beyound the verbal and consider languages as the different ways used by human beings to express themselves; visual language, mathematical language, scientific language, etc. Today that might be called interdisciplinary learning.

THE IMAGE OF THE CHILD

The most important question is: how do we see the child? What is the image of the child?

In Reggio Emilia the child is seen as an individual person, an unique subject, who has a lot of potential capacities, possibilities and who has a strong desire to grow and to understand the surrounding world. The child is a protagonist in his/her own life. The child is curious, creative and eager to communicate from the first days of his/her life. And in the communication the child has „hundred languages" when she/he takes contact with the world, marvels everything and learns meanings together with other children and adults as well.

This kind of image of the child developed by listening children's thoughts and ideas and by doing observations of the plays, doings, drawings etc. of theirs. The teachers in Reggio Emilia can tell numerous stories about children's ways of creative thinking and their brilliant capacities of solving problems. That is possible because of the documentation.

FINSKÉ ŠKOLY UMĚNÍ PRO DĚTI VE VZTAHU K PEDAGOGICE REGGIO EMILIA CO JE TO ŠKOLA UMĚNÍ PRO DĚTI?

Elisse Heinimaa

vat, jak se sny stávají skutečností - že nic není nemožné. Také duch tvořivosti, pocit sounáležitosti, spolupráce, solidarity, radosti a nadšení na ně udělal velký dojem.

STOVKY DĚTSKÝCH JAZYKŮ

V Reggio Emilia působil muž - Loris Malaguzzi (1920-1994) učitel a psycholog. Od počátku se podílel na budování nových předškolních zařízení. Chtěl pomoci dobrovolníkům, kteří neměli v počátcích žádnou praxi a vzdělání v oboru vzdělávání malých dětí. Od roku 1963 pracoval jako první ředitel raného vzdělávání dětí a vůdčí osobnost pedagogiky městských předškolních zařízení v Reggio Emilia. Loris Malaguzzi vyznával holistický pohled na život, rozuměl všemu jako vzájemně propojenému a ovlivňujícímu se, nechtěl dělit svět do jasně daných kategorií. Jedním z nejdůležitějších aspektů jeho myšlení se týkalo naslouchání dětem se zvláštní pozorností, rozpoznání schopností dítěte, právo dítěte na nabídky vzdělání v rámci schématu plánovaného a organizovaného okolo individuální svobody dítěte.

Báseň Stovky dětských jazyků napsal jako metaforu kritizující vzdělání, které rozděluje svět na malé kousky a dítě nemůže vidět jeho/její vlastní možnosti. Báseň se stala mottem nebo sloganem pedagogického myšlení v Reggio Emilia. Byl učiněn výběr překročit termín jazyk za popis verbální roviny a zvážit jazyky jako různé způsoby sebevýrazu lidských bytostí; to znamená vizuální jazyk, matematický jazyk, vědecký jazyk, atd. Dnes by to mohlo být nazváno mezioborovým učením.

PŘEDSTAVA O DÍTĚTI

Nejdůležitější otázka je: jak vidíme dítě? Jaká je naše představa o dítěti?

V pedagogice Reggio Emilia se pohlíží na dítě jako na individualitu, jedinečnou bytost, s velkým potenciálem kapacit, možností a které má silnou touhu růst a rozumět okolnímu světu. Toto dítě je protagonistou svého života. Dítě je zvídavé, tvořivé a nadšeně připravené ke komunikaci od prvního dne života. A v komunikaci disponuje „stovkami jazyků", když se snaží kontaktovat se světem. Diví se nade vším a učí se významům společně s ostatními dětmi a také dospělými.

Představa o dítěti se rozvinula z naslouchání dětským myšlenkám a nápadům, pozorováním jejich hry, činnosti, kreslení atd. Učitelé v Reggio Emilia mohou vyprávět mnoho příběhů o různých dětských způsobech tvořivého myšlení a jejich neuvěřitelných kapacitách při řešení problémů. Toto je možné díky pořízené dokumentaci.

LORIS MALAGUZZI NAPSAL:

„Naším úkolem je pomáhat dětem komunikovat se světem a užívat při tom celého jejich potenciálu, silných stránek a jazyků. Také překonat jakékoliv překážky, které klade do cesty

THE FINNISH ART SCHOOLS FOR CHILDREN IN RELATION WITH THE REGGIO EMILIA PEDAGOGY THE BACKGROUND - WHAT IS AN ART SCHOOL FOR CHILDREN?

Elisse Heinimaa

FINSKÉ ŠKOLY UMĚNÍ PRO DĚTI VE VZTAHU K PEDAGOGICE REGGIO EMILIA CO JE TO ŠKOLA UMĚNÍ PRO DĚTI?

Elisse Heinimaa

LORIS MALAGUZZI HAS WRITTEN:

„Our task is to help children to communicate with the world using all their potential, strenghts and languages and to overcome any obstacle presented by our culture which still too often impoverishes the child by the excess and intrusiveness of classificatory theorizing, or by the shortcomings or undervaluing of educational research and practise.

Helping children in this way creates the conditions that enable them to understand how their playing, seeing, hearing, doing and thinking can lead them to knowledge, and how knowledge produces more knowledge. We are speaking of knowledge not merely as the broadening and selection of meanings, but also as the achievement of well-being, augmented powers, extensions of the self.

Experience tells us that children are very quickly able to discover and appropriate these conditions, as they are endowed with extraordinary selective capacities for self-organization and reorganization.“ (Catalogue The Hundred Languages of Children.Translation Leslie Morrow. Published in Reggio Emilia 1997.)

THE ROLE OF THE TEACHER

The image of the child leads to the question: what is the role of the teacher? What is the concept of learning?

Project-related work and documentation is characteristic of the educational work in Reggio. It is an approach which protects originality and subjectivity without creating isolation of the individual and offers to children the possibility of confronting special situations and problems as members of small peer groups.

The teacher has many roles in the projects: she/he is the creator of circumstancies where children could make their hypotheses, theories, experiments and observations. The planning is understood as preparation and organization of space, materials, thoughts, situations and occasions for learning. These allow for exchange and communication between the three protagonists and interactive partners of the school: children, educators and families. Teachers never plan or formulate the endpoints of the children‘s learning in advance. Each project is like an expedition or an adventure where children and adults take part together and they don‘t know in the beginning where they finally will end up, which problems and questions they‘ll find.

The teacher is also a researcher: teachers research the learning processes of children when children research things and themes which they are interested in. Teachers work in pairs - and that is one of the great ideas of Malaguzzi. He has said, that „ if the child sees that the adult world consists of constant exchange of viewpoints that adults can discuss and agree on, then, this can bring a stronger sense of security to the child‘s own view of the world.“

kultura, která stále příliš často ochuzuje dítě přílišným množstvím a nátlakem hodnotícího teoretizování nebo skrze nedostatky nebo podceňování výzkumu a praxe pedagogiky.

Pomáhání dětem tímto způsobem vytváří podmínky, které jim umožní rozumět, jak jejich hra, vidění, sluch, činnost a myšlení mohou vést k poznání a jak poznání vytváří poznání další. Mluvíme o poznání ne ve smyslu rozšiřování a výběru poznatků, ale také o dosažení harmonie, posílení, zdůraznění sebe sama.

Praxe nám napovídá, že děti jsou velmi rychle schopné objevit a uzpůsobit si takové podmínky, tím že jsou nadány úžasnou schopností sebeorganizace a reorganizace.

ROLE UČITELE

Představa o dítěti vede k otázce: jaká je role učitele? Jaký je koncept učení?

Projektová práce a dokumentace jsou pro školu v Reggio charakteristické. Je to přístup, který chrání originalitu a subjektivitu bez izolování člověka a nabízí dětem možnost konfrontovat se zvláštními situacemi a problémy jako členové malé skupiny, kde jsou si všichni rovni.

Učitel má v projektu mnoho rolí: ona/on tvoří podmínky, ve kterých děti mohou utvářet své hypotézy, teorie, experimenty a pozorování. Plánováním je rozuměna příprava a organizace prostoru, materiálů, situací a příležitostí k učení. Toto dovoluje komunikaci a výměnu mezi třemi protagonisty a interaktivními partnery školy: dětmi, učiteli a rodinami. Učitelé nikdy neplánují nebo neformulují konečné výstupy dětského učení dopředu. Každý projekt je jako expedice nebo dobrodružství, na kterém se děti a dospělí podílejí společně. Zpočátku nevědí, kde nakonec skončí, které problémy a otázky naleznou.

Učitel je také výzkumníkem: učitelé zkoumají výukový proces dětí, kdy děti samy zkoumají věci a témata, která je zajímají. Učitelé pracují ve dvojicích - to je jedna z velkých Malaguzziho myšlenek: „Pokud dítě vidí, že svět dospělých se skládá z neustálých proměn pohledů, o kterých mohou dospělí diskutovat a domlouvat se na nich, může to přinést do vlastního pohledu dítěte na svět silnější pocit bezpečí.“

Pedagogická dokumentace je prostředkem učitelů k provedení výzkumu a rozvinutí práce s dětmi. Tato dokumentace je základem transparentní instituce, která ohodnocuje soudržnost mezi učebním procesem, obsahem a vztahem.

O VIZUÁLNÍM JAZYCE A ATELIÉRECH

Během jejich první návštěvy v Reggio Emilia finští nadšenci z uměleckých škol byli udiveni všemi obrázky, kresbami a malbami dětí. Obrázky odkazovaly k vnímání, expresivním barvám, řešení problémů, fantazii, představivosti, smyslu pro humor... Svým způsobem,

THE FINNISH ART SCHOOLS FOR CHILDREN IN RELATION WITH THE REGGIO EMILIA PEDAGOGY THE BACKGROUND - WHAT IS AN ART SCHOOL FOR CHILDREN?

Elisse Heinimaa

(Conversations with Loris Malaguzzi. Published by the Danish Reggio Emilia Network 2009.)

The pedagogical documentation is the tool of the teachers to carry out their research and to develop the work with children. The documentation is the basis for transparent institution that values coherence between process, content and relations.

ABOUT THE VISUAL LANGUAGE AND ATELIERS

During their first visit to Reggio Emilia the Finnish art school enthusiasts were amazed of all the pictures, drawings and paintings made by children. The pictures showed exact perceptions, expressive colours, problem solving, fantasy, imagination, sense of humour... And in some way they could feel themselves very much like at home in the studios (atelier as the space is called) of the preschools. What is this all about?

From the early years of the history of the preschools Loris Malaguzzi understood the importance of the visual language for children and he could see as well the overwhelming flood of images which started to come over by massmedia. He decided to invite professional art teachers (atelierista) to the working group and established ateliers in every preschool. Thus the ateliers became places of research; they are not isolated and in the hands of the atelieristas only - on the contrary the ateliers are the places for collaboration, for common projects.

ATELIERISTA VEA VECCHI HAS SAID:

„The atelier provides a place for children to become masters of all kinds of techniques, such as painting, drawing, and working in clay - all the symbolic languages. The atelier also assists adults in understanding processes of how children learn. It helps teachers understand how children invent autonomous vehicles of expressive freedom, cognitive freedom, symbolic freedom and paths to communication. The atelier has an important, provocative, and disturbing effect on old-fashioned teaching ideas.“ (The Hundred Languages of Children, Vea Vecchi 1993.)

The essential characteristic of the atelier is the interweaving of art and other disciplines together - all the hundred languages. The atelierista is the one who brings an aesthetic point of view to all the themes children are working with. Vea Vecchi has written about the aesthetics in every disciplin: there is aesthetics in mathematics as well as in natural sciences and arts.

FINSKÉ ŠKOLY UMĚNÍ PRO DĚTI VE VZTAHU K PEDAGOGICE REGGIO EMILIA CO JE TO ŠKOLA UMĚNÍ PRO DĚTI?

Elisse Heinimaa

se mohly cítit děti v rámci výuky preprimárního vzdělávání (ateliéru, jak se prostor nazývá) velmi podobně jako doma. O čem to vše je?

Od raných let působení předškolního vzdělávání Loris Malaguzzi rozuměl důležitosti vizuálního jazyka dětí a také obrazům, které se začaly šířit z masových médií. Rozhodl se pozvat profesionální učitele výtvarného umění (vedoucí ateliérů) do pracovních skupin a založil ateliéry v každém předškolním zařízení. Tak se ateliéry staly místem výzkumu, nejsou izolovány a pouze v rukou ateliéristů - naopak ateliéry jsou místem pro spolupráci, pro společné projekty.

Vedoucí ateliéru Vea Vecchi řekla: „Ateliér poskytuje místo pro děti, kde by se mohly stát mistry všech technik, jako malba, kreslení a práce s pískovcem – všemi symbolickými jazyky. Ateliér také pomáhá dospělým v porozumění procesům, jak se děti učí. Pomáhá učitelům porozumět, jak děti rozvíjejí autonomní způsoby výrazové svobody, myšlenkové svobody, symbolické svobody a cest ke komunikaci. Ateliér má důležitou, provokativní roli a rušivý efekt zaměřený proti zastaralým myšlenkám učení.

Základní charakteristika ateliéru je společné proplétání umění a ostatních disciplín - sta jazyků. Vedoucí ateliérů je tím, kdo přináší estetický náhled na všechna témata, se kterými děti pracují. Vea Vecchi píše o estetice v každé z disciplín: estetika se nachází v matematice stejně jako v přírodních vědách a umění.

CO JSME SE NAUČILI OD REGGIO EMILIA?

Všechny tyto pohledy povzbudily finské zakladatele uměleckých škol, aby opustili staré způsoby psaní osnov a napsali nové. Začali vyhledávat flexibilnější myšlení a nové způsoby, jak organizovat práci s dětmi. Ale zároveň porozuměli, že musí najít jejich vlastní způsob aplikace. Reggio pedagogika je dobrým zdrojem inspirace, ale není možné ji přesunout přímo z jednoho místa a kultury do jiné. Není to možné ani u jiného z „receptů“, jak vyučovat.

Projekty a tematická práce se stala v uměleckých školách populární. Projekty často pokrývají široké spektrum jevů spojených s vizuálním jazykem, ale také těmi nejneobvyklejšími předměty. Například jedna z uměleckých škol se zaměřuje na vytvoření a vybudování prehistorické vesnice použitím starověkých způsobů práce - je to opravdový projekt experimentální archeologie! Ve vesnici organizovali letní tábory s žáky po mnoho let. Další z uměleckých škol se podílí na navrhování nových typů hřišť pro děti. Jiné realizovalo kulturní setkání s obyvateli města… Spolupráci s muzei, umělci, uměleckými centry a vědci se neustále rozšiřuje.

Plánování se změnilo - již není nutné psát plány od jedné výukové hodiny ke druhé a dělat to samostatně. Namísto toho učitelé začali plánovat práci společně a v současnosti se více zaměřují na procesy než výsledky. Důvěra k dětem vzrostla - žákům je dáváno více zodpovědnosti a jejich názorům a myšlenkám je naslouháno. Práce ve skupině se rozšířila

THE FINNISH ART SCHOOLS FOR CHILDREN IN RELATION WITH THE REGGIO EMILIA PEDAGOGY THE BACKGROUND - WHAT IS AN ART SCHOOL FOR CHILDREN?

Elisse Heinimaa

WHAT HAVE WE LEARNED FROM REGGIO EMILIA?

All these points of view encouraged the Finnish art school founders to abandon the old forms to write a curriculum. They started to seek more flexible thinking and new ways to organise the work with children. But at the same time they understood that they had to find their own kind of application. Reggio pedagogy is a good source of inspiration but not possible to move directly from one place and culture to an other. It is either any kind of recipe for teaching.

The projects and theme-work became popular at art schools. Usually the projects cover a large variety of phenomena connected with visual language but also with the most unusual subjects. For example one art school has been concentrating into creating and building a prehistoric village implementing ancient methods of working - a real project of experimental archeology! In the village they organised summer camps with pupils for many years. Another art school has been taking part in designing new kinds of play-grounds for children. Another one has realized cultural encounters with the inhabitants of the city... The collaboration with museums, artists, art centers, experts and scientists has substantially increased.

The planning has changed - it is not necessary any more to write plans from one lesson to the other and do it alone. Instead of that teachers started to plan their work together and they concentrate nowadays more to processes than results. The trust to the children has grown - more responsibility is given now to the pupils, and their opinions and thoughts are listened. The working in groups has increased - the old stereotype of a genial artist working always alone has changed. The ability to work in groups is very much valued in the society in general.

The Finnish view about the contents of art education is broad: besides the fine arts there are also design, architecture, environmental art, photography, cinema and video, new media, art history etc. What we can give to our pupils from the fascinating world of arts? Perhaps just a glimpse but certainly something connected to aesthetic point of view to life, curiosity, creativity, joy and well-being. And hopefully also some skills for communication and solidarity which are more and more important in the present world and in the future.

FINSKÉ ŠKOLY UMĚNÍ PRO DĚTI VE VZTAHU K PEDAGOGICE REGGIO EMILIA CO JE TO ŠKOLA UMĚNÍ PRO DĚTI?

Elisse Heinimaa

CO JSME SE NAUČILI OD REGGIO EMILIA?

- starý stereotyp geniálního umělce pracujícího výlučně osamoceně se změnil. Schopnost pracovat ve skupinách jeho obecně ve společnosti velmi oceňována.

Finský pohled na obsah uměleckého vzdělávání je široký: mimo krásné umění zahrnuje také design, architekturu, environmentální umění, fotografii, kino a video, nová média, dějiny umění atd. Co můžeme dát našim žákům z fascinujícího světa umění? Snad jen záblesk, ale zajisté něco spojeného s estetickým pohledem na život, zvídavostí, tvořivostí, radostí a dobrým žitím. A také doufejme v některé schopnosti potřebné pro komunikaci a solidaritu, které jsou v současném světě stále důležitější a také budou i v budoucnu.

LITERATURA

Edwards, C., Gandini,L., and Forman, G. (eds) 1993. The Hundred Languages of Children. Norwood, MA: Ablex Publishing Corporation. USA.

Eskesen, K., Moestrup, J. (eds) 2009. Conversations with Loris Malaguzzi. The Danish Reggio Emilia Network. Odense. Denmark.

Rinaldi, C. 2006. In Dialogue with Reggio Emilia. Routledge. London and New York.

Vecchi, V. 2010. Art and Creativity in Reggio Emilia. Routledge. London and New York.

Vecchi, V., Filippini, T. (eds) 1997 2nd edition. Catalogue of the exhibit The Hundred Languages of Children. Reggio Children. Reggio Emilia. Italy.

www.reggiochildren.it

NO WAY. THE HUNDRED IS THERE

The child

is made of one hundred.

The child has

a hundred languages

a hundred hands

a hundred thoughts

a hundred ways of thinking,

of playing, of speaking.

A hundred, always a hundred

ways of listening

of marveling, of loving

a hundred joys

for singing and understanding

a hundred worlds

to discover

a hundred worlds

to invent

a hundred worlds

to dream.

The child has

a hundred languages

(and a hundred, hundred, hundred more)

ANI NÁHODOU, JE JICH STO

Dítě

má sto...

Dítě má

stovku jazyků

stovku rukou

stovku myšlenek

stovku způsobů myšlení

hraní a slov.

Stovka, vždycky stovka

způsobů naslouchání

podivování a lásky

stovky radostí

stovka pro zpívání a porozumění

stovkám světů

k objevení

stovek světů

k vynalezení

stovek světů

ke snění.

Dítě má

stovku jazyků

(a sto, stovku a dalších sto),

NO WAY. THE HUNDRED IS THERE

but they steal ninety-nine.
The school and the culture
separate the head from the body.
They tell the child:
to think without hands
to do without head
to listen and not to speak
to understand without joy
to love and to marvel
only at Easter and Christmas.
They tell the child:
to discover the world already there
and of the hundred
they steal ninety-nine.
They tell the child:
that work and play
reality and fantasy
science and imagination
sky and earth
reason and dream
are things
that do not belong together.

ANI NÁHODOU, JE JICH STO

ale ukradnou mu devadesát devět.
Škola a kultura
rozdělí hlavu a tělo.
Říkají dítěti:
myslete bez rukou
dělejte bez hlavy
naslouchejte, ale nemluvte
rozumějte, ale bez radosti
a milujte a podivujte se
pouze o Velikonocích a Vánocích.
Říkají dítěti:
objevujte ten svět, který tu už je
a ze sta světů
jich devadesát devět ukradnou.
Říkají dítěti:
že práce a hra
realita a fantazie
věda a představivost
obloha a země
rozum a sen
jsou věci
které k sobě nepatří.

NO WAY. THE HUNDRED IS THERE

And thus they tell the child

that hundred is not there.

The child says:

No way. The hundred is there.

Loris Malaguzzi (Translated by Lella Gandini)

ANI NÁHODOU, JE JICH STO

A tím dítěti říkají

že sto jich není.

Dítě však řekne:

Ani náhodou. Je jich sto.

VYUŽITÍ VÝTVARNÉHO PROJEVU U DĚTÍ S ETOPEDICKÝMI PROBLÉMY

Jaroslava Nováková
Katedra českého jazyka a literatury, ZČU v Plzni,
e-mail: jinovako@kcj.zcu.cz

Anotace: Děti s vážnými poruchami chování, tj. sociálně nepřizpůsobené, mohou mít v důsledku svého asociálního či antisociálního chování a jednání nařízenou ústavní výchovu. Práce s těmito dětmi je velmi náročná, neboť součástí běžné výuky je i proces převýchovy. Asociální projev dětí se prokazuje i v samotné verbální komunikaci, navíc tyto děti mnohdy nejsou schopny porozumět svým emocím a adekvátně je verbalizovat. Nezpracované emoce však způsobují další problémy v sociální oblasti a děti je nedokáží zvládnout. Výtvarný projev je způsob, jak dětem pomoci pochopit sebe sama, porozumět ostatním a navodit adekvátní komunikaci mezi pedagogem a žákem.

Klíčová slova: etopedie, ústavní výchova, poruchy chování, poruchy osobnosti, mentální retardace, výtvarný projev, arteterapie.

THE USE OF CREATIVE EXPRESSION IN EDUCATION OF CHILDREN WITH ETOPEDICAL ISSUES

Jaroslava Nováková

Abstract: Children with serious behavioral disorders, i.e. the socially excluded ones, can have, as a result of their asocial or antisocial behaviour and conduct, institutional upbringing. Work with these children is very demanding, as a part of their education is also the process of rehabilitation. Asocial manifestation appears in verbal communication of children, they are often not able to understand their emotions and verbalize them adequately. Unprocessed emotions cause other problems in the social area and children are not able to manage them. Visual art is a way to help children understand themselves, others and introduce adequate communication between the teacher and the pupil.

Key words: Ethopedy, institutional upbringing, behavioral disorders, personality disorders, mental retardation, visual art, art therapy.

VYUŽITÍ VÝTVARNÉHO PROJEVU U DĚTÍ S ETOPEDICKÝMI PROBLÉMY

Jaroslava Nováková

ÚVOD

Děti s poruchami chování jsou děti mravně narušené, u nichž v jejich jednání a chování registrujeme sociálně negativní jevy (asociální či antisociální; klasifikace poruch chování není obsahem tohoto příspěvku). Zjednodušeně lze říci, že v případech, kdy se jejich sociálně negativní projevy opakují, gradují či jsou v rámci soužití dítěte s rodinou neřešitelné, bývá těmto dětem nařízena ústavní výchova. Poruchy chování souvisejí s poruchou struktury osobnosti, k níž dochází z mnoha důvodů, mimo jiné pod vlivem nevhodného sociálního prostředí. Děti v etopedických zařízeních jsou emocionálně narušené a sociálně nepřizpůsobené. Velká část dětí je navíc mentálně retardovaná; ovšem vždy se jedná o děti, které jsou schopny rozumově posoudit správnost či nesprávnost svého chování a jednání (jejich intelekt se tedy pohybuje maximálně v pásmu lehké mentální retardace) (Vítková, 2004).

Převýchova dětí s poruchami chování je velmi náročná a ne vždy se zdaří. Rovněž soužití dětí v ústavech bývá značně komplikované a zejména na počátku pobytu přináší prostor pro demonstrování asociálního chování, neboť každé dítě si musí vymezit svůj prostor vůči ostatním, podobně narušeným jedincům. Specifikům etopedických zařízení je podřízen i samotný vyučovací proces. Dětem se nedostává jen vzdělání jako v běžných školách, nýbrž musejí být při výuce neustále konfrontovány s problémovými situacemi, jež jsou následně řešeny nepatologickým způsobem. Pro děti s poruchami chování však není samozřejmé automatické přijetí mravně správného způsobu chování a jednání. Proces převýchovy je dlouhý a děti ho mnohdy přijímají spíše pasivně. Negativním důsledkem je pak nedostatečné zvnitřnění norem správného chování. Respektovat určité sociální normy v rámci ústavu je snazší a může to být ze strany dítěte i účelový projev, jejich aplikace mimo areál etopedického zařízení je pak mnohem náročnější a právě to by mělo být výsledkem etopedického působení.

Při samotné výuce těchto dětí lze využít rozmanité metody, přičemž u většiny z nich je stěžejní součástí verbální projev. Ten však činí dětem velké obtíže (jednak ve smyslu odporu ke komunikaci a jednak ve smyslu dostát základním pravidlům vhodného projevu), neboť právě v něm se zračí prvotní příznaky jejich patologického chování, za něž byly soustavně kárány. Přidáme-li k tomu fakt, že u těchto dětí nacházíme výrazněji než u jiných nezvládnuté a (vlastní osobou) nepochopené emoce, musíme nutně dospět k závěru, že samotný verbální projev může být pro takto postižené dítě spíše nevýhodou a zdrojem neporozumění ze strany okolí.

Právě z těchto důvodů jsme se rozhodli aplikovat do samotné výuky neverbální projev v podobě projevu výtvarného, který má přispět k vzájemnému porozumění mezi dětmi i mezi dítětem a jeho pedagogem. Techniky, o nichž bude dále pojednáno, byly aplikovány při výuce dětí v etopedickém zařízení, a to u dětí, které měly nařízenou ústavní výchovu.

ARTETERAPIE

Činnosti speciálního pedagoga, jež budou popisovány dále, lze přiřadit k pojmu arteterapie v užším smyslu, tzn. terapie pouze za pomoci výtvarného projevu. Propojení s dalšími speciálními metodami využívající k působení na dítě uměleckých prostředků (pasivní či aktivní biblioterapie, dramaterapie, muzikoterapie) je žádoucí, nikoliv nutné (Vymětal a kol., 2007). Existuje více arteterapeutických technik, které jsou založené na tvorbě a následném rozboru uměleckého díla; v pozadí pak stojí méně využívaná technika, kdy se pracuje s dílem již vytvořeným (tj. od cizího autora). V takovém výtvoru pak dítě odhaluje to, co souvisí s ním, vedle toho, co vypovídá o druhých (jak je vidí).

Při našem zkoumání jsme se zaměřili na aktivní arteterapii, tj. tvorbu vlastních prací, neboť u dětí s poruchou chování je důležitý vlastní proces tvoření, kdy dítě intenzivně prožívá své emoce a snaží se je vyjádřit. Jeho nitro je pak pro pedagoga mnohem odkrytější. Výtvarným projevem jsme chápali proces, na jehož konci vznikl výtvor, s nímž bylo ve většině případů možné následně pracovat. Pro naše potřeby jsme využívali práci s barvami, kresbu, práci s papírem (bílým i barevným), různé velikosti pracovní plochy atd.

VÝTVARNÝ PROJEV – UVOLNĚNÍ EMOCIONÁLNÍHO NAPĚTÍ

Děti s poruchami chování v sobě mají nakumulované silné negativní emoce. To je dáno jednak vlastním patologickým prožíváním životních situací a jednak negativními reakcemi okolí na chování daného dítěte. Drtivá většina dětí v ústavních zařízeních pro poruchy chování se vyznačuje tím, že obtížně zvládají své emocionální prožívání. Často se ve svých emocích vůbec neorientují, neumí je popsat, dokonce si ani neuvědomují, s čím jejich pocity souvisejí. Běžné jsou proto dětské odpovědi, že se cítí špatně, jsou naštvaní (ale nemají prokazatelný důvod), cítí nespecifikovatelnou úzkost ap.

Začít výuku ve třídě, kde jsou potlačené silné negativní emoce nejasného původu, znamená, že mohou tyto emoce během vyučovacího procesu kdykoliv vyplynout na povrch, ať už v podobě pláče, slovního výpadu vůči spolužákovi či učiteli (nebo jen tak obecně), či v podobě křiku nebo fyzické agrese ap. K uvolnění nahromaděných emocí dobře poslouží (třeba právě na začátku hodiny) práce s barvami. Děti si jednak uvědomí, jak se vlastně cítí, a jednak dostanou možnost své emoce popsat, a tak je ovládnout; rovněž většinou pozitivně vnímají, že má někdo zájem o jejich vnitřní stav (velká část těchto dětí totiž trpí pocitem, že nikoho nezajímají, když se vhodně nezačlenily do společnosti „bezproblémových“ lidí; o to více pak mají tendenci na sebe upozorňovat – bohužel vesměs záporně, různými druhy agrese).

Práce s barvami je pro všechny děti velmi snadná, nemusejí totiž umět vůbec malovat (což je nejčastější obava dětí, mají-li něco ztvárnit). Výborně se k této činnosti hodí pastel, ovšem lze použít cokoliv, kde se dětem nabízí pestrá škála barev. Úkolem dětí je buď vybrat jednu barvu, která vyjadřuje přesně to, jak se momentálně cítí, a pomocí skvrn či pomalo-

Jaroslava Nováková

váním celé plochy přenést sebe (tedy své pocity) na papír; anebo zvolit více barev a postupovat podobným způsobem. Barev by nemělo být příliš mnoho, neboť se tím ztrácí základní výpovědní hodnota díla pro danou věc. Pokud dítě volí více barev, je možné sledovat, které barvy se dotýkají navzájem a kde, zda se také překrývají, které převažují. Výhodou etopedických zařízení je bezpochyby malý počet žáků ve třídě. Navíc tato technika je velmi rychlá, takže každé dítě pak může dostat prostor popsat, proč si danou barvu vybralo a jaký pocit vyjadřuje. Už při vlastním výtvarném projevu tak děti mohou přirozeně ventilovat pro ně nepříjemné a nepřijatelné emoce, jakou jsou úzkost (a z toho plynoucí napětí), strach, zlost, nenávist, závist či žárlivost; samozřejmě vyskytnout se mohou i pozitivní emoce – i jejich vyjádřením dochází k uvolnění, takže se děti poté lépe koncentrují na výuku. Rovněž může dojít k odhalení konfliktů mezi dětmi, které je možné začít řešit. Tato technika se skutečně hodí na začátek vyučovací hodiny, neboť také při předcházející výuce mohlo dojít k tomu, že se nyní žák necítí dobře. Specifikem těchto dětí je, že velmi silně prožívají neúspěch, v našem případě školní neúspěch, a příčiny svého neúspěchu zásadně hledají ve svém okolí (sebekritika je u nich velice vzácná). Ač jsou jejich emoce prudké, obvykle na ně rychle zapomínají, alespoň co se týče v oblasti vědomí. Nával agrese ale může být pro pedagoga nečekaný, zvláště ve chvíli, kdy nechtěnou známku dostal žák v závěru předcházející vyučovací hodiny. Snad bychom mohli ještě doplnit, že špatných pocitů se mohou chtít děti zbavit také tím, že nakonec svůj výtvor znehodnotí (zmuchlají ap.).

Výtvarný projev může dobře posloužit i při motivaci či při navození pozitivní atmosféry ve třídě. Děti s poruchami chování mají z velké míry nevyhovující rodinné zázemí, velice často nefunkční rodinu, bývají zanedbané, po materiální stránce nezajištěné. V důsledku toho mají spoustu nesplněných přání. To ale neznamená, že by jejich přání byla skromná, spíše naopak. Mají velmi nereálné představy o životě, v podstatě žijí ve světě své fantazie a věří, že se jim jejich sny jednoho dne splní. O svých tužbách, snech a přáních velice rádi vyprávějí, jako by jejich vyslovení znamenalo splnění chtěného. Pokud pedagog využije fantazie dětí a umožní jim nakreslit jejich přání, zhmotní se jim alespoň v podobě obrázku. Je zajímavé, že tyto kresby si žáci velice rádi odnášejí z vyučování na své pokoje, kde se jimi chlubí ostatním, jako by už vlastnili to, co je na papíře zobrazeno. Podaří-li se při vyučování najít styčné body mezi obrázky a tématem vyučovací hodiny, pak daná činnost přispívá ještě k dalším poznávacím cílům.

VÝTVARNÝ PROJEV – ODHALENÍ SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ

Výtvarný projev má naprosto zásadní význam při odhalování sociálně patologických jevů ve skupině dětí, ve školní třídě, mezi jednotlivci či v celé škole. Děti, které jsou oběťmi agresivního chování spolužáků, totiž ve většině případů mají tendenci o svých útrapách mlčet. Snad v domnění, že by jim nikdo nevěřil, že by se situace mohla ještě zhoršit, že by jim nikdo stejně nedokázal pomoci atd. V případě etopedických zařízení je situace ještě o něco horší v tom smyslu, že jsou zde jednak nakumulované děti se sklony k agresivitě a šikanování a jednak mnoho těchto dětí v běžné škole šikanovalo ostatní spolužáky, a teď svou roli oběti chápou jako trest za to, co dělali kdysi jiným (ovšem s tím, že jakmile se naskytne slabší jedinec, pak mu to vše oplatí). Ve výchovných zařízeních se mezi dětmi živelně vytváří velmi pevná hierarchie, přičemž všechny děti chápou svou pozici v ní jako danou.

Důležité informace ohledně fungování hierarchie mezi dětmi, které bychom jen těžko získávali při verbálním projevu dětí, můžeme získat při jejich výtvarném projevu. Samozřejmě platí pravidlo, že chceme-li obrázek slovně popsat, pak agresoři nemohou být u výpovědi obětí přítomni. Je zajímavé, že má-li dítě zakreslit sebe a ostatní, pak dle volby barev, pozic v obrázku, velikosti jednotlivých osob atd. vyjádří vše, co by jinak odmítlo sdělit. Současně je zjevné, že cítí úlevu, neboť nic neřeklo, a přesto je to řečeno. Obrázkem také může sdělit své pocity, způsob vedení šikany atd. Pokud se podaří získat jeho důvěru, pak může i velmi podrobně popsat chování agresorů vůči oběti, která je namalovaná a o níž mluví ve třetí osobě, ač se jedná o jeho osobu.Takovýto postup bývá pro dítě přijatelný.

Za potenciálně problematické můžeme chápat také výrazně negativní emoce dětí vůči konkrétním spolužákům. Tyto silné emoce mající podobu nevole až nenávisti by mohly v budoucnu vyvolat skutečnou fyzickou agresi vůči dotyčnému. Je tedy potřeba monitorovat, zda se ve skupině takovéto emoce nezačínají vytvářet. Děti v etopedických zařízeních se kupodivu netají nenávistí vůči někomu jinému a tyto pocity dávají bez ostychu najevo. Protože jsou jejich vyjadřovací schopnosti ale omezené, mají poměrně stereotypní způsob vyjadřování (vůči všem víceméně stejně vulgární) a z jejich verbálního projevu lze těžko určit, o jak intenzivní pocity se jedná. K tomu nám ale výborně poslouží jejich projev neverbální. Chceme-li zjistit míru a podobu nenávisti či nevole vůči někomu, pak můžeme dětem rozdat volné listy bílého papíru. Jejich úkolem je pomocí tohoto listu vyjádřit co k dotyčnému cítí, tedy do jaké podoby by ho pomocí papíru vytvarovali, a dále, co by s ním nejraději udělali. Je lépe, aby se žáci navzájem neviděli, protože v případě, že by měli stejného „nepřítele“, mohli by se ve svém projevu navzájem předhánět.

Nemělo by nás překvapit, že budou děti papír trhat, muchlat, mačkat, možná po něm i šlapat, propichovat ho atd. To vše je nutné vidět, abychom správně vyhodnotili situaci a předešli případnému napadení nežádoucího člena skupiny. Pokud chceme celou situaci ještě umocnit, pak necháme děti volit z celé škály barevných listů papíru – mohou tak „svému nepříteli“ přiřadit i barvu; žáci nemívají problém vysvětlit, proč někoho vidí ve zvolené barvě.

Ještě můžeme dodat, že pomocí různých velikostí listu papíru lze vysledovat pozici jedince ve skupině a rovněž jeho sebevědomí ve vztahu k ostatním. Stačí dát konkrétnímu dítěti na výběr různé velikosti papíru a nechat ho ukázat, popřípadě i popsat, který formát představuje jakou osobu ve skupině.

VÝTVARNÝ PROJEV A PROCES ZAPAMATOVÁNÍ

Možností využití výtvarného projevu u dětí s poruchami chování je mnoho, a tak se zastavíme ještě u jedné, kterou lze dobře využít i ve škole běžného typu. Hojně se využívá

Jaroslava Nováková

výtvarné tvorby při procesu zapamatování si nových informací. Žákům výtvarný projev, kterým jednak doprovázíme výklad, anebo který sami provádí při nebo po zápisu výkladu, usnadňuje fixaci nových poznatků. Propojení verbálního výkladu s neverbální složkou jednak zapojuje více smyslů a jednak dochází k výraznějšímu zapojení obou hemisfér mozku při procesu učení (Koukolík, 2012). Žáci si osvojí nové učivo nejen rychleji a ve větším rozsahu, ale také křivka zapomínání není tak strmá.

Výtvarný projev plní ještě další funkce, jichž lze využít u dětí mentálně retardovaných, kterých je v etopedických zařízeních velké množství. U těchto dětí bývá narušený vývoj řeči. Samotný verbální projev mentálně postižených dětí není plnohodnotný a nemusí být ani situačně srozumitelný (Lechta, 2002). Výtvarný projev napomáhá dítěti k vyjádření pocitů, anebo i myšlenky, neboť se může opřít o realitu zjednodušenou do kresby – na níž dítě jen poukazuje a doplňuje k ní související informace. Tímto způsobem může být dítě i zkoušeno, je to pro něho rozhodně šetrnější než běžné ústní zkoušení, kdy musí být z jeho strany řečeno vše.

ZÁVĚR

Děti s poruchami chování vyžadují speciálně pedagogický přístup a speciální metody a techniky práce. Součástí standardní výuky je rovněž jejich převýchova, jejímž cílem je potlačit sociálně patologické projevy dítěte, nejlépe s trvalým efektem, což se ale bohužel vždy nepodaří. Arteterapie neboli terapie za pomoci uměleckého – výtvarného díla může být pro pedagoga metodou, která mu umožní zvládnout negativní projevy dětí, pomocí níž lépe zmapuje negativní emoce žáků vůči sobě navzájem a v neposlední řadě mu nabízí možnost předat dětem informace, jež si s pomocí výtvarné tvorby lépe zapamatují. U dětí s mentální retardací pak výtvarný projev ještě navíc výrazně napomáhá při sdělování informací.

LITERATURA

KOUKOLÍK, František. Lidský mozek. Praha : Galén, 2012. ISBN 978-80-7262-771-4.

LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. Psychologie dítěte. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.

SOVÁK, Miloš a kol. Defektologický slovník. Jinočany : H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

VYMĚTAL, Jan a kol. Speciální psychoterapie. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1315-1.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Integrativní speciální pedagogika. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

HLEDÁNÍ VLASTNÍ IDENTITY POMOCÍ PROJEKTŮ A PROBLÉMOVÉHO VYUČOVÁNÍ VE VV NA 2. STUPNI ZŠ, PROJEKT „PORTRÉT“

Jana Jiroušková
Doktorandka KVV PedF UK v Praze a učitelka ZŠ Na Líše,
e-mail: jana.jirouskova@pedf.cuni.cz

Anotace: Projektové vyučování s prvky problémového vyučování napomáhá k tomu, aby žáci autenticky formulovali výsledky své práce a při obhajobě citlivě respektovali názory a postoje druhých. Průřezová témata se díky takovéto metodě vyučování stávají běžnou součástí projekto – problémového vyučování. V článku je zařazena praktická ukázka z výuky – projekt „Portrét“.

Klíčová slova: projektové a problémová vyučování, otázka, aktivní dialog, kontexty, identifikace, sebeprosazení, sebereflexe.

SEEKING ONE’S OWN IDENTITY THROUGH PROJECT AND PROBLEM TEACHING IN ARTS EDUCATION AT SECONDARY LEVEL OF ELEMENTARY SCHOOL

Jana Jiroušková

Abstract: Project lessons with elements of troubleshooting lessons advance as well to the pupils authentically formulated results of there work and on defence respected sensitively views and bearings of second persons. Sectional themes with such method of lessons happens the curent part of project-troubleshooting lessons. Practical demonstration of education – project Portrait is registered in the article.

Key words: Project and troubleshooting lessons, question, active dialog, contexts, identification, themselves-enforcement, themselves-reflection.

HLEDÁNÍ VLASTNÍ IDENTITY POMOCÍ PROJEKTŮ A PROBLÉMOVÉHO VYUČOVÁNÍ VE VV NA 2. STUPNI ZŠ, PROJEKT „PORTRÉT“

Jana Jiroušková

ÚVODEM

„Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“(1)

To je základní informace, která je učitelům na základních školách předkládána. Dále následuje popis jednotlivých průřezových témat, jejich charakteristika, přínos a tematické okruhy jednotlivých průřezových témat. Každý učitel tak ví, že průřezová témata mají podpořit hlavně výchovnou funkci vzdělávání a rozvíjení osobnosti žáka v jeho strukturálních vazbách. Tedy ve vazbách na hodnoty, postoje k sobě a lidem, které má každý kolem sebe. Průřezová témata jsou s výukou ve výtvarné výchově úzce propojena a do výuky v tomto předmětu se zařazují hlavně pomocí projektového a problémového vyučování, kdy dobře připravená struktura projektu umožňuje žákům celistvý pohled na problém, kterým se právě zabývají. Tím, že je struktura jednotlivých projektů stavěna tak, aby projekt poskytl žákům vícevrstvý pohled na danou problematiku, aby utvářel jejich postoje a hodnoty, a aby přinesl přínos i v oblasti vědomostí, pomohl jim získávat nové dovednosti a schopnosti, tím přispívá i k rozvíjení klíčových kompetencí. Integrovaný pohled na danou problematiku je základním stavebním kamenem jednotlivých projektů. Výtvarná výchova na naší základní škole má ve svém vnitřním obsahu automaticky včleněná některá průřezová témata. Jde hlavně o Osobnostní a sociální výchovu, kde lze uplatnit všechny tři tematické okruhy průřezového tématu. Multikulturní výchova a její tematické okruhy se vynořují podle zadaných projektů. Environmentální výchovu naplňujeme v projektech tematicky směřovaných na poznávání přírody. Tyto projekty jsou stavěny společně s vyučovacím předmětem přírodopis a jsou zaměřené jak na obecné informace daného tématu, tak i na hledání jiného pohledu a jiného způsobu vyjádření. Stejně se nám podařilo zařadit i průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a to ve všech třech tematických oblastech. Mediální výchova se nám promítla do projektu Reklama, kde se nám tematické okruhy daří plnit.

CHARAKTERISTIKA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ, VE KTERÉM PROJEKT „PORTRÉT“ VZNIKL

Základní škola Na Líše v Praze 4, ve které pracuji, a kterou navštěvuje 280 žáků, vyučuje od roku 2007 podle vlastního vzdělávacího programu „Stavíme mosty“. Charakteristická pro tento vzdělávací program je snaha o „odstraňování jakýchkoliv bariér bránících rovnému přístupu ke vzdělání bez ohledu na tělesné možnosti a duševní schopnosti dítěte“ (2.). Mezi vzdělávací oblasti, kterými se škola profiluje, patří výuka v předmětech - výběrová výtvarná výchova, informatika zaměřená na informační gramotnost a počítačovou grafiku a anglický jazyk, který se na této škole vyučuje od první třídy.

OBSAHOVÉ VYMEZENÍ PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Výtvarná výchova vychází z oblasti umění, kultury a z prostředí, ve kterém žáci žijí. Umění jako takové historicky vychází ze vztahů mezi lidmi a z kulturního dění v dané kulturně historické lokalitě. Sebepoznání, sebezařazení a sebevyjádření, uvědomování si sebe sama v rozměrech lidské existence se stále více stává východiskem pro hledání obecnějšího rozměru v kontextu doby a kultury.

V dnešní době by výtvarná výchova měla vést k aktivnímu dialogu mezi lidmi. Je zde velký prostor pro využití tohoto aktivního dialogu a právě ve výtvarné výchově jej lze zařadit jako hlavní výchovný aspekt celého předmětu. Aktivní dialog vede k poznání vztahů mezi lidmi, v poznání rozdílnosti vidění každého jedince a v tomto rozdílném vidění nás a problémů, které naše žití přináší, hledá každý svůj vlastní smysl a staví na své vlastní individualitě. Aktivní dialog ovlivňuje citový a intelektuální život dítěte, ovlivňuje jeho individuální postoje. Ve výtvarné výchově je každý žák stavěn do centra dění, sám se aktivně zapojuje, hledá vlastní interpretace daného tématu, svého projevu, ověřuje si své vlastní postoje a pozice v dané době a v jejím diskurzu. Napomáhá k tomu, aby žáci autenticky formulovali a obhajovali své výsledky práce, a aby také citlivě respektovali názory a postoje druhých. Pokud se takovýto přístup daří, pomáhá vychovávat sebevědomou, zodpovědnou a sebekritickou osobnost. Osobnost, která přijímá kulturu kolem sebe bez rychlého odsouzení, které a priori vychází převážně z neznalosti vzniklé situace.

Výtvarná výchova má mnoho funkcí v osobnostním rozvoji žáků. Tím, že je staví do role aktivní a tvořivé, do role hledání skutečnosti a pravdy jiným možným pohledem, vede je k výtvarně tvořivému vyjádření dané skutečnosti, rozvíjí představivost jak obecnou, tak individuální, rozvíjí fantazii a kreativitu. Zprostředkovává kulturní hodnoty dané společnosti i v jejích sociálně kulturních vazbách. Zprostředkovávání kulturních hodnot a rozvíjení výtvarného projevu žáků určuje další dynamickou dimenzi předmětu. Žáci jsou vedeni k chápání vztahu vlastní tvorby a výtvarného vyjádření, k samostatné tvořivosti, k výtvarné komunikaci. Důležitou snahou je propojování smyslových, citových, myšlenkových složek psychiky žáka, hledání osobitého vyjádření jevů a vztahů v mnohotvárném vnějším a vnitřním světě.

EDUKAČNÍ PROCESY V MÉ PRAXI

Každý učitel hledá ve své praxi svojí cestu. Ve výtvarné výchově je v dnešní době tato cesta obtížná. Je třeba skloubit výuku, výchovu, rozvoj osobnosti žáků. Je třeba je vést k smysluplnému a poznanému jednání.

Výtvarná výchova a rozšířená výtvarná výchova je na naší základní škole koncipována s důrazem na netradiční formy výuky. Školní vzdělávací program byl tvořen podle doporučené alternativy B(2), jež se orientuje na žáka jako na svébytný subjekt. Jako netradič-

HLEDÁNÍ VLASTNÍ IDENTITY POMOCÍ PROJEKTŮ A PROBLÉMOVÉHO VYUČOVÁNÍ VE VV NA 2. STUPNI ZŠ, PROJEKT „PORTRÉT“

Jana Jiroušková

ní formy výuky uplatňujeme již několik let na škole projektové a problémové vyučování. V projektovém a problémovém vyučování je kladen důraz na schopnost žáků, pokud se práci věnují, uspět. Uspět každý svým vlastním způsobem a na základě vlastních individuálních schopností. Pokud pracuji, uspěji. Nastavení podmínek je utvořeno tak, aby se v závěru hodnotil hlavně přístup k práci, zodpovědnost za vlastní práci, schopnost organizace času v krátkých i posléze delších časových intervalech, schopnost představit a obhájit výstupy, které každý žák individuálně vytvořil.

PROJEKTOVÁ A PROBLÉMOVÁ VÝUKA

Projektová a problémová výuka umožňuje na základní škole individuální přístup k žákům a respektování jejich osobnostního přístupu k práci. Větvení témat, které se před nimi odkrývá, v sobě nese nečekané možnosti výtvarně výchovného působení v širších souvislostech a v širších kulturních kontextech. Takto postavená výuka v sobě ukrývá několik důležitých prvků:

1. Výtvarný projekt je přesně koncipován na jednotlivé části, na kterých se žáci učí jednotlivé kroky a postupy vlastní práce. Projektová výuka je zařazena v 6. ročníku. Tato výuka má vždy několik kroků, které obsahují seznámení se s problematikou stavby projektu. Tyto jednotlivé kroky strukturuje a jejich plnění hlídá pedagog. Znalost struktury projektu, se kterou se postupně seznamují, používají ve vyšších ročnících při strukturalizaci vlastní práce, kdy již zařazuji do výuky problémové vyučování. Projektové vyučování v sobě nese:

- vyhledávání informací pro danou problematiku
- ujasnění si hlavních pojmů problému
- hledání řešení, jakým způsobem přistupovat k zadané práci, týkajících se dané problematiky
- vlastní tvorbu
- adjustaci a přípravu prezentace vlastní práce
- obhájení této práce před kolektivem spolužáků

2. V problémovém vyučování, které vychází z faktu, že žáci jsou svébytné bytosti, si samy děti určují směr své práce na základě zadaného tématu a jasných pravidel pro práci. Je zde důležitý problém a žák sám o sobě. Důležitým aspektem práce se stává otázka. Otázka se stává prioritní. Tím, že si žáci musí klást otázky, musí si na ně i najít odpovědi. Zde již strukturu práce tvoří žáci sami. Je zadán úkol. Jsou daná přesná pravidla práce, rozsah obhajoby, způsob adjustace, časový plán. Zadaný problém je rozebrán z několika pohledů a to již očima dětí. Stejně jako v projektovém vyučování žáci zjišťují informace na dané téma. Na jejich základě provádějí analýzu zadaného problému, svojí probíhající práci konzultují s vyučujícím, obhajují volbu vlastního řešení, volí a promýšlí možnosti řešení. Tato řešení ověřují při samotné tvorbě. V závěru devátého ročníku již sami mají schopnosti adjustovat svojí práci, prezentovat a obhájit výsledek své práce, a to věcně, vizuálně a slovně – v jasně definovaných pojmech. Výsledky takovéto práce, které byly předpokládány hlavně v rozvoji osobnosti žáka samotného, se nám již několik let potvrzují. Takto nabyté poznatky mají lépe zafixované, prožité. Podle dosavadního výzkumu preferují možnost hledání vlastních alternativních řešení daného tématu, práce je osobnější, osobní zkušenost jim přináší uspokojení z práce. Každý žák má svojí sociálně kulturní historii. Každý žák má svojí myšlenkovou strukturu daného tématu, na své úrovni, která je ovlivněna sociokulturním kontextem a významovým strukturováním daného problému. Ukazuje se, že k celkovému rozvoji osobnosti dítěte nestačí pouhé předávání informací. K citové, etické a morální výchově je třeba vyučování připravovat jako prostředí pro poznání, setkávání se, prostředí, které spojuje mnohé informace a dosavadní zkušenosti žáků. Prostředí bohaté na podněty, bohatství různých informací, možností, zážitků. Prostředí, které podporuje individualitu jednotlivých žáků, učí je pracovat s informacemi a hledat vlastní originální a osobité možnosti řešení daného tématu. Dává jim možnost nahlédnout do námětů, podívat se na něj z různých stran a úhlů, uchopit je, a ve spolupráci s ostatními ve skupině z jednotlivých dílčích námětů na závěr nahlédnout větší celek. Celek složený z mnoha různých vrstev, které ukazují množství přístupů a řešení. Celek, jenž obsahuje širší poznání daného tématu, jednotlivé morální postoje a odkazuje na osobité přístupy i s jejich vnitřními prožitky, které se při takovéto práci vynořují.

PROJEKT „PORTRÉT“

Projekt portrét se realizoval na naší škole v hodinách rozšířené výuky výtvarné výchovy. Tento projekt absolvovalo již pět ročníků. Celkově se jej zúčastnilo 65 žáků. Obsah projektu byl koncipován s ohledem na vnitřní sebepoznání žáků samých. Téma portrét bylo v obrazně vizuálním způsobu vyjádření postaveno na jednoduchém hledání možnosti vyjádření různými způsoby stále téhož tématu. Důležitou vrstvou ukrytou pod banálním zobrazením se stala komunikace se sebou samým, sebepoznání, sebeurčení. Motivace byla zaměřena na pojmy a větná spojení, které vyjadřovala niterné hledání.

Na tomto místě mohu uvést některé volné asociace, které jsem při motivaci používala, a které si žáci pamatovali i na konci své práce - „dotek, jemný dotek, poznání, setkání se sebou, pohled do své vlastní duše, hledání sebe sama, jiný pohled, jiné hledání, nepovrchnost, hledání vyjádření, myšlení jinak. Snažit se najít nové vyjádření sebe sama, nebýt povrchní, nebýt konzumní. Zastavit se jenom na malou chvíli z celého života a v uspěchané době, ve které se starám pouze o to, jak budu ve škole vypadat, jak drahé a značkové věci si na sebe obléknu, kolik času strávím na „facebooku“, ne co se naučím, co udělám pro sebe, co udělám pro své okolí, jak vnímám sebe a své okolí. Setkat se sám se sebou a konečně se vnímat vnitřně, ne povrchně, ne s odstupem, ale vnitřně. Náš obličej je okno do naší duše. Odráží se v něm naše nálada, náš zdravotní stav, naše radosti, starosti, úspěšné

HLEDÁNÍ VLASTNÍ IDENTITY POMOCÍ PROJEKTŮ A PROBLÉMOVÉHO VYUČOVÁNÍ VE VV NA 2. STUPNI ZŠ, PROJEKT „PORTRÉT“

Jana Jiroušková

a neúspěšné lásky, bolístky, setkávání se s naším okolím. Odráží se v ní radost či nelibost ze setkání s lidmi, věcmi, situacemi. Představ si, že mnoho lidí v dnešní době nasadí masku ve chvíli, kdy odchází z domova. Zavřou dveře a zavřou i sami sebe. Snažíme se neukázat, co jsme zač a tak nás mnohdy naše okolí nezná a vnímá tak, jak bychom si mnohdy zasloužili. Pokusit se sám sebe představit jinak a nechat své spolužáky alespoň trochu nahlédnout pod povrch, nechat spolužáky se na mne podívat, všimnout si mne, vidět mne novýma očima.

SAMOTNÝ PROJEKT MĚL NĚKOLIK TEMATICKÝCH KROKŮ

Portrét na téma konzumní každodennost versus mé vnitřní já; co je běžné, co o mně každý ví, co by každý odhadl, vše, co běžně dělám, čím se s ostatními zabývám, co chci, abych nevybočoval. Rozvíjely se některé otázky, které se při práci objevovaly, otázky o identitě nás samých, o tom jací jsme, jak se ukazujeme svému okolí (toto téma žáci zpracovali technikou koláže).

Dalším krokem byl Portrét jako dotek, hledání výrazu vnitřního já. Šlo zejména o to, zabývat se portrétem samým, jeho výrazem, možnostmi, maskou. Hledat výraz, který vyjadřuje mé nálady, poznání, chutě, myšlení, hledat dotyk sebe sama v tom daném čase, prostoru, rozpoložení. Technika kresby byla volena tak, aby žáky nesvazovala potřeba umět kreslit portrét. Z fotografií, které byly součástí projetu, si žáci vybrali dvě a ty jim sloužily jako předloha k hledání výrazu ve svém portrétu – k hledání vyjádření svých pocitů, nálad, přání. Pomocí kopírovacího papíru hledali žáci linie a plochy, které jim měly pomoci vyjádřit zadané téma. Závěrečné ztvárnění a doplnění základu pomocí dalších výrazových prostředků - kresba, kolorování, malba, frotáže různých povrchů... - bylo již na zvážení žáků samotných. A priori se žáci měli zabývat portrétem samým, jeho výrazem, možnostmi, maskou.

Třetí v řadě bylo téma Portrét, fotoaparát a já. Zkoušeli jsme hledat myšlenku svého „já“. Jak vyjádřit sebe sama, to, co je pro mne nejcharakterističtější. Přirozeně vyplynula potřeba zabývat se osvětlením a jeho funkcí ve fotografii a ve výrazu portrétovaného.

Závěrem žáci svoji práci vystavili a vysvětlili ji ostatním. Součástí představení vlastní práce byly nalezené paralely v umění a kontexty v průběhu času. Nejčastěji žáci nacházeli paralely s dílem A. Šimotové.

REFLEXE TÉTO ČÁSTI PROJEKTU

Závěrem projektu, a jak se posléze ukázalo, a jeho nejdůležitější částí, se stal popis práce a úvaha žáků nad projektem samotným. Volné napsané asociace na toto téma vynořovaly na povrch jejich potřebu sebepoznání a sebeurčení. Jednoduchou pojmovou analýzou se ukázalo, že podstatné se postupně stávalo hledání vnitřních významů jejich vizuálního sdělení. Zpočátku jim vyjadřování o sobě dělalo problémy. Přiznávali, že nejsou zvyklí se o sobě bavit. V průběhu práce se tyto postoje měnily a v závěru měli naopak potřebu své předložené práce dovysvětlovat a ujistit se, že jejich spolužáci vše chápou ve správných „slovech“. „Toto mělo vyznít jako rozjímání o životě, o světě, zasněnost do něčeho, co nás odnáší odsud, tudíž myšlenkami je dotyčný úplně mimo. Nebo dumá nad něčím, co jí už dlouho vrtá hlavou, ale teprve teď má čas o tom popřemýšlet, zamyslet se, zasnít. Taková jakási nijaká nálada, která postihla nepřipraveného člověka v pubertě a teď neví jak si s ní poradit, jak se má cítit a především, jestli to má dát najevo nebo si to má nechat pro sebe.“

„Touto kresbou jsem vyjadřovala svoje momentální pocity. Byla jsem nejistá. Nevěděla jsem, co si mám myslet a moje nálada byla téměř na bodu mrazu. Myšlenkami jsem byla úplně jinde. Školu jsem pořádně nevnímala. Byla jsem ve svém malém světě, kde nebyl žádný hluk, nemusela jsem nic řešit a na nic myslet. V té chvíli mi škola byla úplně ukradená!“ Dívka, 12 let, LK.

Tyto příklady popisů vlastních obrazových vyjádření jsou jedny z mnohých. Většinou se žáci měli potřebu zaměřit na sebe sama. Hodnocení v závěru projektu zahrnovalo hlavně zhodnocení práce žáky. Co se jim dělalo dobře a zlehka. Kde, v jakém místě své práce se zastavili a nevěděli, jak dále a proč. Co bylo pro ně těžké udělat, zhodnotit, vymyslet. Jaké otázky si při práci kladli, kam je tyto otázky posunuly v jejich vlastní práci. Zda se nechali inspirovat prací spolužáků nebo uměním a jiným vizuálním podnětem. „A jaký je tedy můj názor? Co si představím? Já osobně si myslím, že portrét je umělecké dílo, které na vždy dokáže uchovat podobu, výraz, myšlenky, emoce, charakter a duši člověka. Tak se nechejme vtáhnout do světa portrétů, ať už jde o malbu, kresbu nebo fotografii. Ať na nás svět nezapomene….“. Dívka 12 let, LK. „Trochu zorientovat se v sobě a naložit se svým životem dle našich možností co nejlépe. To si myslím, že je cílem řady učitelů a myslím si, že i téhle práce. To je ale jenom jedna strana věci, ale druhá samozřejmě rozvíjí náš talent a objevuje hranice naší fantazie“. Dívka 12 let, VT.

VÝSTAVA „JÁ, BEZESPORU“

Tato návštěva galerie a následná práce byla součástí výzkumného programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity NAKI na rok 2011.

Žáci, kteří šli pracovat na výstavu Já, bezesporu, měli za sebou dvě rozdílné zkušenosti. Ti, kteří navštěvovali hodiny výběrové výtvarné výchovy, zažili své první setkání s „já“ již v sedmé třídě, a to setkání s „já“ vlastního portrétu. Práce na portrétu tehdy rozvíjela některé otázky, které se postupně objevovaly: otázky o identitě nás samých, o tom, jací jsme, jak se ukazujeme svému okolí. Žáci se zabývali hlavně portrétem z pohledu „vnitřního vnímání“. Co to je? Jak jej vnímáme? Je to téma k zamyšlení? Jak se k němu postaví? To vše předcházelo výtvarné práci. Výstavy se také zúčastnila i druhá část třídy, které nepatřila do skupiny s rozšířenou výtvarnou výchovou. Tito žáci měli rozšířenou výuku matematiky, českého jazyka a německého jazyka. Bylo zajímavé pozorovat, jak si která skupina žáků s problematikou identity poradila.

HLEDÁNÍ VLASTNÍ IDENTITY POMOCÍ PROJEKTŮ A PROBLÉMOVÉHO VYUČOVÁNÍ VE VV NA 2. STUPNI ZŠ, PROJEKT „PORTRÉT“

Jana Jiroušková

V následujícím školním roce na toto téma navazovalo setkání s filosofií, prostřednictvím filmu Sofiin svět, který vychází ze stejnojmenné knihy od Josteina Gaardera. Film jsme si s celou třídou promítali na ozdravném pobytu v Krkonoších a výsledkem tohoto setkání byly fotografie krajiny spojené s lidskou postavou a texty, které reflektovaly vnímání sebe sama v interakci s okolím: „Barvy naší duše, jenom to, když tu sedím mezi ostatními, je to nejkrásnější, co se může stát.“ (Dívka M.H., 14 let)

S těmito zkušenostmi žáci přišli do Rudolfina. Poseděli jsme ve foyer, vzpomínali na ukončenou práci a vysvětlovali si, co nás čeká na výstavě. Při prohlídce výstavy byli ti žáci, kteří se zúčastnili projektu Portrét, oproti ostatním podstatně vnímavější. První místnost na ně působila jako šok. Nemohli se odtrhnout. Vše prohlíželi, probírali. Psali si poznámky a chtěli být se svými zážitky sami.

Druhá část třídy, která pracovala jen s filmem, následnou diskuzí a fotografickým vyjádřením daného tématu, si naopak o všem, co viděla, povídala a diskutovala. Nechtěli být se svými zážitky sami. Obzvlášť chlapecká část této skupiny jako by se bála osamět. Vsouvali do vnímání výstavy detaily vrzajících schodů a přítomnost ostatních návštěvníků výstavy. Ve škole s odstupem několika dní si opět připomněli své pocity a vzpomínali na vše, co viděli. Každý z výtvarné skupiny si pamatoval něco odlišného. Při rozhovoru, který následoval, se zaměřovali hlavně na vnitřní pocity. Druhá, „nevýtvarná“ část třídy měla podobné zážitky, a to vzpomínky na díla, u kterých společně diskutovali. Na základě těchto vzpomínek, které si oživili znovu prolistováním svých pracovních listů, sestavili myšlenkové mapy, které vyjádřily jejich vnímání daného problému.

V současné době se materiály a rozhovory se žáky, které vznikly po této návštěvě, analyzují. Metoda kvalitativního výzkumu nám umožňuje hledat základní významové kódy, které nám dovolují nahlédnout do významové pojmové struktury dané výstavy. Ze vzniklých myšlenkových map je zřejmé, že zacílenou výstavu na vnitřní identitu, žáci silně vnímali. Pojmy jako – sám sebe, charakter, byly často používané. Také si uvědomili, že fotografie zastaví čas a ukazuje pouze zlomek z celého života a tedy i z nás. (3)

HLEDÁNÍ VLASTNÍ IDENTITY POMOCÍ PROJEKTŮ A PROBLÉMOVÉHO VYUČOVÁNÍ VE VV NA 2. STUPNI ZŠ, PROJEKT „PORTRÉT“

Jana Jiroušková

ZÁVĚR:

Projektové a problémové vyučování ve výtvarné výchově nám umožňuje se zaměřit na rozvoj osobnosti žáka v jeho celistvosti. Při přípravě projektu je potřeba zohlednit mnoho aspektů. Základním prvkem výuky se stalo rozvíjení klíčových kompetencí a plnění průřezových témat. Klíčové kompetence a průřezová témata se nám, díky projektovému a problémovému vyučování daří plnit automaticky, nemáme potřebu je do výuky násilně začleňovat. V projektu Portrét jsme se zaměřili na tato průřezová témata a jejich tematické okruhy:

„6.1 Osobnostní a sociální výchova - přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností: vede k porozumění sobě samému a druhým; napomáhá k zvládání vlastního chování; formuje studijní dovednosti.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma: pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému a k druhým; vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů; přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování.

Tematické okruhy, které byly v projektu plněny, jsou:

Osobnostní rozvoj - rozvoj schopností poznávání; cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; Cvičení dovednosti zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium.

Sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mně; co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí.

Seberegulace a sebeorganizace – organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení.

Kreativita – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti „dotahovat“ nápady do reality).

Sociální rozvoj: poznávání lidí – rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; komunikace – řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem.

Morální rozvoj: řešení problémů a rozhodovací dovednosti – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci; hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivosti, respektování atd.

Návštěva na výstavě Já,bezesporu byla přínosem v plnění průřezových témat :

6.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: v oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma: rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy; prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických; rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském a globálním kontextu, nacházet společné znaky a odlišnosti a hodnotit je v širších souvislostech. V oblasti postojů a hodnot průřezové téma: pomáhá překonávat stereotypy a předsudky utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti.

6.4 Multikulturní výchova:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma, které rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých; rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma: napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí; stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu.“

Rozvíjení klíčových kompetencí podporuje začleňování průřezových témat s jejich tematickými okruhy ve velké šíři. Jednotlivé dovednosti jsou plánovány v projektovém a problémovém vyučování jako jeden z hlavních cílů výuky.

LITERATURA

ANZENBACHER A.: Úvod do etiky, OIKOYMENH, Praha 1997, ISBN 80-86005-20-8

BARTHES R.: Mytologie, DOKOŘÁN 2004, ISBN 978-80-7363-359-2

DORFLES G.: Proměny umění, Praha Odeon, 1976

FULKOVÁ M.: Diskurs umění a vzdělávání, H&H2008, ISBN 978-80-7319-076-7

HOGENOVÁ A.: Kvalita života a tělesnost, UK Praha 2002, ISBN 80-7184-580-90

LÉVINAS E.: Etika a nekonečno, ISE, Praha 1994, ISBN 80-85241-67-6

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J.: Komunikace ve škole. Brno; MU 1995

MAŇÁK J., ŠVEC V.: Výukové metody, Paido, Brno 200, ISBN 80-7315-039-5

MCLUHAN M.: Jak rozumět médiím, Mladá Fronta, Praha 2011, ISBN 978-80-204-2409-9

SLAVÍK J.: Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika, KAROLINUM 1997, ISBN 80-7184-437-3

PARRAMÓN J. M.: Velká kniha o portrétu, Svojtka a Vašut, Praha 1996, ISBN 80-7180-040-6

SRB V. a kol.: Jak na osobnostní a sociální výchovu? Projekt ODYSEA, 2007, ISBN 978-80-87145-01-2

POZNÁMKY

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, str.100. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogogický vpraze, 2007. 126 s. [cit.2012-09-19]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV 2007-07.pdf>.

2. Převzato z profilu školy, ředitel Mgr. V. Hlinka, zástupce ředitele Mgr. Dana Porschová.

Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola, Alternativa B) Autoři: Jaroslav Vančát, Lenka Kitzbergerová, Marie Fulková, Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 pod Č.j.: 18 265/2001-22 s platností od 1. 9. 2001

3. Část textu v části Projekt portrét a Výstava „Já, Bezesporu“ je výstupem dopřipravované publikace v NAKI 2011.

4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, str.101-109, výběr textu. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogogický vpraze, 2007.126 s. [cit.2012-09-19]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV 2007-07.pdf>.

Texty žáků a obrazová dokumentace - Lucie krejzlová, Veronika Tauchmanová, Marie Horáčková

PŘÍLOHY

1. Lucie Krejzlová, fotografie - postava v krajině
2. Veronika Tauchmanová; fotografie portrétu
3. Veronika Tauchmanová; kresba portrétu
4. Veronika Tauchmanová, myšlenková mapa vznikla po návštěvě výstavy „Já bezesporu“

VÝTVARNÁ VÝCHOVA, JEJÍ DŮLEŽITOST A PROSPĚŠNOST V RÁMCI SOUČASNÉHO VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jana Musilová, KVV PdF Univerzita Palackého v Olomouci,
e-mail: musilovajan@seznam.cz,

Monika Beková, KVV PdF Univerzita Palackého v Olomouci,
e-mail: moni.be@centrum.cz

Anotace: Příspěvek prezentuje část širšího výzkumného šetření realizovaného na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2010 - 2012. Věnuje se otázkám postavení výtvarné výchovy v systému vzdělávacích oborů současného všeobecného vzdělávání. Přináší názory učitelů výtvarné výchovy na důležitost a prospěšnost jejich oboru.

Klíčová slova: výtvarná výchova, postavení výtvarné výchovy, důležitost, prospěšnost výtvarné výchovy.

ART EDUCATION, ITS IMPORTANCE AND USEFULNESS IN TEMPORARY GENERAL EDUCATION

Jana Musilová, Monika Beková

Abstract: This paper presents a part of a wider research that was implemented at the Department of the Education of Art at the Palacký University in Olomouc in 2010 – 2012. It focuses on the status of the art education in the contemporary system of education. It provides opinions of art teachers on the importance and utility of their profession.

Key words: education of art, status of the art education, importance/utility of the art education.

VÝTVARNÁ VÝCHOVA, JEJÍ DŮLEŽITOST A PROSPĚŠNOST V RÁMCI SOUČASNÉHO VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jana Musilová, Monika Beková,

1 ÚVOD

Postavení a cíle výtvarné výchovy prodělaly za dobu její existence mnoho změn. Původní pojetí výtvarné výchovy zaměřené na konečný artefakt postupně uvolnilo cestu tvorbě samotné, jedním z hlavních cílů předmětu se stalo rozvíjení tvořivosti jako takové. V současné době je však v diskurzu výtvarné výchovy tvořivost chápána nikoli jako cíl, ale jako východisko, dané ontologickým i sociálním postavením každého jedince (Pastorová, Vančát, 2004, s. 135).

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je výtvarná výchova zahrnuta do oblasti Umění a kultura, jež „umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu“ (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 56). Spolu s dalšími vzdělávacími oblastmi se podílí na komplexním všebecném vzdělávání žáků. V praxi je však možno sledovat, že je význam této oblasti pro všeobecné vzdělání ze strany učitelů i žáků často podceňován.

2 VÝZKUMNÁ OBLAST, TÉMA A CÍLE ŠETŘENÍ

Část pedagogického výzkumu, který zde prezentujeme, se zabývá postavením výtvarné výchovy v systému vzdělávacích oborů všeobecného vzdělávání a názory učitelů výtvarné výchovy na její důležitost a prospěšnost. Snažíme se zjistit, do jaké míry považují učitelé svůj předmět za důležitý a v čem spatřují jeho hlavní cíle. Cílem našeho šetření je popsat současnou situaci na školách a srovnat míru závislosti aprobace a délky praxe učitelů na formulaci jejich názorů.

3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Jaké je podle učitelů postavení výtvarné výchovy v systému vzdělávacích oborů současného všeobecného vzdělávání?

2. Je podle učitelů učivo výtvarné výchovy stejně důležité jako učivo jiných disciplín?

3. Jaké jsou názory učitelů výtvarné výchovy na důležitost a prospěšnost jejich oboru?

4. Jak souvisí aprobace a délka praxe učitelů VV s jejich názory na prospěšnost této disciplíny?

4 METODOLOGIE

Jako téma šetření bylo zvoleno postavení výtvarné výchovy v systému ostatních oborů všeobecného vzdělávání a její důležitost a prospěšnost. Zvolený problém byl zkoumán kvantitativními metodami, data byla shromážděna pomocí dotazníků. Respondenti odpovídali mj. na tyto otázky:

- Je učivo výtvarné výchovy pro žáky stejně důležité jako učivo jiných vzdělávacích oborů?

- Ohodnoťte uvedené obory podle jejich důležitosti pro úspěšný a spokojený život dětí: matematika, tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, český jazyk a literatura, cizí jazyk, dějepis a základy společenských věd, základy přírodních věd, základy informačních a komunikačních technologií.

- V čem spočívá prospěšnost výtvarné výchovy? K čemu je vlastně žákům dobrá?

Dotazník se skládá z otázek otevřených i uzavřených s výběrem jedné nebo více odpovědí.

První dvě výše uvedené otázky jsou uzavřené, s možností výběru pouze jedné odpovědi (ano – ne, výběr ze škály důležitý obor – středně důležitý obor – obor není důležitý), poslední otázka je otevřená. Volné odpovědi byly po vyhodnocení sdruženy do patnácti kategorií. Získané informace byly zobecněny, graficky znázorněny a interpretovány. Zkoumány byly i vztahy mezi aprobovaností, délkou praxe, mírou zájmu učitelů o výtvarnou výchovu a jejich názory na důležitost a prospěšnost jejich předmětu. Vztahy mezi proměnnými byly ověřeny $\chi 2$ testem.[1]

Výsledky zde prezentované tvoří dílčí část širšího výzkumu, který koncipovala a vede Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D. Vyhodnocování shromážděných dat nadále probíhá a publikovány dosud byly jen dílčí výsledky týkající se učitelských znalostí kurikula.[2]

5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Pro realizaci výzkumu jsme zvolili jako základní soubor respondentů učitele výtvarné výchovy na všeobecně vzdělávacích školách. Coby výzkumný vzorek byli na základě náhodného výběru osloveni učitelé, kteří v letech 2010 – 2012 učili výtvarnou výchovu na nejrůznějších školách v České republice, přičemž na jejich aprobovanost (nebo neaprobovanost) nebyl brán zřetel. Na tomto místě interpretujeme výsledky 358 navrátivších se vyplněných dotazníků.

6 VÝSLEDKY

Pro přehlednost uvádíme tabulky četností odpovědí na jednotlivé otázky relevantní pro náš výzkum.

1 Poděkování za statistické zpracování výzkumu patří RNDr. Mileně Krškové z CVT UP.

2 Šobáňová, P. (2011). Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (s. 322–327). Brno: Masarykova univerzita.

TABULKA 1

Jaká je Vaše aprobace?	Četnost odpovědi	Procentuální vyjádření
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	230	64,2
VV pro 2. nebo 3. stupeň	37	10,3
Neaprobovaní	50	14,0
Speciální pedagogika	18	5,0
MŠ	10	2,8
Neodpověděli	13	3,6
Celkem	**358**	**100,0**

TABULKA 2

2. Na jakém typu školy (příp. stupni) učíte?	Četnost odpovědi	Procentuální vyjádření
1. stupeň ZŠ	290	67,0
2. stupeň ZŠ	104	24,0
3. stupeň (SŠ aj.)	11	2,5
ZUŠ a její ekvivalenty	4	0,9
ZŠ praktická	9	2,1
MŠ	15	3,5
Celkem odpovědí	**433**	**100,0**

TABULKA 3

Kolik let učíte výtvarnou výchovu?	Četnost odpovědi	Procentuální vyjádření
0 – 5 let	112	31,3
6 – 10 let	62	17,3
Více než 11 let	175	48,9
Neodpověděli	9	2,5
Celkem	358	100,0

TABULKA 4

4. Je učivo výtvarné výchovy pro žáky stejně důležité jako učivo jiných vzdělávacích oborů?	Četnost odpovědi	Procentuální vyjádření
ANO	253	70,7
NE	104	29,1
Neodpověděli	1	0,3
Celkem	358	100,0

TABULKA 5

Ohodnoťte uvedené obory podle jejich důležitosti pro úspěšný a spokojený život dětí. (1 = velmi důležitý obor, 2 = středně důležitý obor, 3 = obor není důležitý)

	M	TV	VV	HV	ČJ	Cizí j.	D, ZSV	PřV	ICT
Odpověděli	348	347	348	347	348	348	342	338	331
Neodpověděli	10	11	10	11	10	10	16	20	27
Průměrné hodnocení	1,11	1,56	1,68	1,73	1,06	1,15	1,54	1,59	1,35
Nejčastější hodnocení	1	1	2	2	1	1	2	2	1
% velmi důležitý obor	89,7	49	39,4	36,6	94	85,6	48,2	43,8	65,9
% obor není důležitý	0,3	5,5	7,8	9,5	0	0,3	1,8	2,4	1,2

TABULKA 6

V čem spočívá prospěšnost výtvarné výchovy? K čemu je vlastně žákům dobrá?	Četnost odpovědi	Procentuální vyjádření
Podpora estetického cítění	159	14,3
Relaxace, zábava, odpočinek	98	8,6
Tvořivost	70	6,3
Fantazie, představivost	116	10,4
Rozvoj výtvarných technik	65	5,8
Komunikace, týmová práce	37	3,3
Rozvoj praktického života (zručnost, pracovní návyky, výroba dárečků, bytový design, …)	74	6,6
Seznámení s uměním, pozitivní vztah k umění	74	6,6
Sebevyjádření, sebepoznání	113	10,1
Rozvoj osobnosti	54	4,8
Prožitek, radost	60	5,4
Všeobecný rozhled, respekt k jiným kulturám, vlastní názor	67	6,0
Rozvoj motoriky, vnímání, myšlení	92	8,2
Rozvoj talentu, nadání, záliba	19	1,7
Jiné	21	1,9
Celkem odpovědí	**1119**	**100,0**

VÝTVARNÁ VÝCHOVA, JEJÍ DŮLEŽITOST A PROSPĚŠNOST V RÁMCI SOUČASNÉHO VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jana Musilová, Monika Beková,

7 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

7.1 Jaké je podle učitelů postavení výtvarné výchovy v systému vzdělávacích oborů současného všeobecného vzdělávání?

V žebříčku výukových disciplín, jež respondenti hodnotili podle jejich důležitosti, obsadila výtvarná výchova předposlední – 8. místo s průměrnou „známkou" 1,68. Horšího výsledku dosáhla už jen hudební výchova (průměrné hodnocení 1,73). Jako nejdůležitější obory vnímají respondenti český jazyk (průměrné hodnocení 1,06), matematiku (1,11) a cizí jazyk (1,15).

Označením velmi důležitý obor (1) ohodnotilo výtvarnou výchovu 39,4 % respondentů, jako obor nedůležitý (3) jej vnímá 7,8 % dotazovaných.

Pro hodnocení všech předmětů využili respondenti celou škálu možností (od 1 do 3) s neproporčním rozdělením četností, pouze český jazyk a literatura nebyl ani v jednom případě hodnocen známkou 3.

7.2 Je podle učitelů učivo výtvarné výchovy stejně důležité jako učivo jiných disciplín?

Na otázku „Je učivo výtvarné výchovy pro žáky stejně důležité jako učivo jiných vzdělávacích oborů?" odpovědělo 253 respondentů (70,7 %) kladně.

7.3 Jaké jsou názory učitelů výtvarné výchovy na důležitost a prospěšnost jejich oboru?

Z volných odpovědí na otázku „V čem spočívá prospěšnost výtvarné výchovy? K čemu je vlastně žákům dobrá?" bylo po vyhodnocení vytvořeno 15 zobecňujících kategorií. Někteří respondenti odpovídali velmi stručně, jiní uváděli větší množství názorů, nejvíce pak odpovědi, jež mohly být zahrnuty do 11 z 15 nabízených kategorií. Nejčastěji uváděli dotazovaní názory zařaditelné do 3 kategorií – 29,7 % dotázaných uvedlo 3 odpovědi.

Největší oblibě se mezi respondenty těšily názory, které můžeme zahrnout do kategorie podpora estetického cítění – často se objevovaly formulace vnímání krásna, vkus atd. Tuto variantu uvedlo 159 dotazovaných (44,4 % respondentů) a tvoří tak 14,3 % ze všech odpovědí na tuto otázku.

Druhé místo (10,4 % ze všech odpovědí) obsadily pojmy fantazie, představivost. Tuto odpověď uvedlo 116 (32,4 %) respondentů.

Dotazovaní také velmi často uváděli odpovědi související se sebevyjádřením a sebepoznáním (výtvarné vyjádření vnitřních pocitů, možnost projevit se, poznat sebe sama) – tento názor sdílí 113 (31,6 %) respondentů. Sebevyjádření a sebepoznání tak na pomyslné škále zaujímá třetí místo – 10,1 % ze všech odpovědí na otázku.

Podobné množství dotázaných, 98 učitelů (27,4 %), spatřuje prospěšnost výtvarné výchovy v relaxaci, zábavě, odpočinku (časté byly formulace možnost odpočinout si od náročnějších předmětů, menší nároky na kázeň apod.). Tato varianta zahrnuje 8,6 % všech odpovědí.

Významně se uplatnil i názor, že hlavní přínos předmětu spočívá v rozvoji motoriky – tuto odpověď uvedlo 92 (25,7 %) respondentů a tvoří 8,2 % z celkového množství odpovědí.

Poměrně často (se zastoupením přes 5 % všech odpovědí, tedy 16,8 – 20,7 % respondentů), se objevovaly také kategorie jako tvořivost, rozvoj výtvarných technik, rozvoj praktického života, seznámení s uměním a pozitivní vztah k němu, prožitek, radost, všeobecný rozhled, respekt k jiným kulturám a vlastní názor.

V nepříliš významném množství se objevily odpovědi zahrnutelné do kategorií rozvoj osobnosti (4,8 % odpovědí), komunikace, týmová práce (3,3 % odpovědí), rozvoj talentu, nadání, záliby (1,7 % odpovědí) a jiné (1,9 % odpovědí).

7.4 Jak souvisí aprobace a délka praxe učitelů VV s jejich názory na prospěšnost této disciplíny?

Ve vztahu jednotlivých aprobací učitelů s názory na prospěšnost výtvarné výchovy nebyla prokázána významná závislost. Podle výsledků šetření nebyla prokázána ani souvislost mezi názory učitelů a délkou jejich praxe. Srovnali jsme proto také názory pouze aprobovaných učitelů výtvarné výchovy (s aprobací VV pro 2. nebo 3. stupeň) s názory ostatních učitelů jiných aprobací nebo neaprobovaných. Pro zjištění vztahů mezi proměnnými byl použit $\chi 2$ test.

Výsledky prokázaly, že je možné najít jistou souvislost mezi aprobací VV pro 2. nebo 3. stupeň a preferencí těchto kategorií názorů na prospěšnost předmětu: všeobecný rozhled, respekt k jiným kulturám, vlastní názor (asymp. sig. 0,002), relaxace, zábava, odpočinek (asymp. sig. 0,017) a seznámení s uměním, pozitivní vztah k umění (asymp. sig. 0,022).

8 DISKUSE

Skutečnost, že výtvarná výchova podle vyjádření respondentů zaujímá v systému disciplín všeobecného vzdělávání předposlední místo, ukazuje na všeobecnou skepsi učitelů výtvarné výchovy k důležitosti jejich oboru. Jak je ovšem možné, že dopadla výtvarná výchova na pomyslném žebříčku tak špatně, když 70,7 % respondentů zároveň považuje její učivo za stejně důležité jako učivo ostatních oborů? Jedním z možných důvodů může být obecný fakt, že na určité otázky respondenti odpovídají způsobem, jaký se od nich očekává, a nikoliv podle vlastního názoru. Větší svobodu odpovědí pak učitelé zřejmě cítili ve volbě škál důležitosti oborů.

Dalším z důvodů skepse k významu výtvarné výchovy by mohla být malá schopnost orientace učitelů v kurikulu (jak naznačuje výše zmíněný článek P. Šobáňové (2011) nebo také výzkum K. Brücknerové (2011), potvrzující, že učitelé VV RVP nepoužívají). Formy a metody výuky nejsou v kurikulárních dokumentech přesně stanoveny, a jak bylo zjištěno v jiné části šetření, většina učitelů nerozumí vymezení vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy a často za učivo považuje „obecné či specifické cíle výtvarné edukace či její efekty, konkrétní úkoly nebo náměty“ (Šobáňová, 2011, s. 325). Učitelé tak nemají jasno v tom, co a jak mají učit; výsledky výuky výtvarné výchovy nejsou měřitelné, což může vést k podceňování důležitosti předmětu. Navíc ve školství obecně přetrvává preference tzv. naukových disciplín, upřednostňuje se racionalita namísto emocionality a nedoceňují se obory, které nepracují s empiricky měřitelnými skutečnostmi.

Z odpovědí na další výzkumnou otázku je patrné, že nejvíce respondentů spatřuje prospěšnost výtvarné výchovy v podpoře estetického cítění u dětí (44,4 %), rozvoji jejich fantazie, představivosti (32,4 %) a sebevyjádření a sebepoznání žáků (31,6 %). Většina názorů do jisté míry koreluje s obecnými cíli výtvarné výchovy.

Nad všechny aspekty je stavěn význam estetického cítění. Jeden z hlavních pilířů cílového zaměření VV stanovený RVP ZV – pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace je v odpovědích respondentů reflektován jen ve velmi malé míře (3,3% respondentů). Z odpovědí je patrné, že se učitelé ve výuce zaměřují na výtvarnou tvorbu jako takovou a opomíjejí další efekty výtvarného vzdělávání důležité pro rozvoj klíčových kompetencí žáků (kompetence komunikativní, k řešení problémů, občanské a pracovní kompetence).

Zajímavým je pro nás zjištění, že se odpovědi na otázky více či méně shodují u učitelů různých aprobací s různou délkou pedagogické praxe. Vliv aprobace na preferenci určitého názoru na prospěšnost výtvarné výchovy byl prokázán pouze ve srovnání učitelů aprobovaných pro VV pro 2. a 3. stupeň a učitelů ostatních aprobací (i neaprobovaných). Aprobovaní výtvarníci častěji než jiní spatřují význam výtvarné výchovy v pěstování všeobecného rozhledu, respektu k jiným kulturám a vlastního názoru, v možnosti relaxace, zábavy, odpočinku a seznámení s uměním a utváření pozitivního vztahu k němu.

9 ZÁVĚR

Zjištění vyplývající z výsledků výzkumu důležitosti a prospěšnosti výtvarné výchovy potvrdila náš předpoklad o názorech učitelů na její postavení v rámci oborů všeobecného vzdělávání. Vzdělávací oblast Umění a kultura vnímají učitelé jako nejméně důležitou pro úspěšný a spokojený život dětí (výtvarná výchova obsadila na žebříčku důležitosti předposlední místo před hudební výchovou). Můžeme tedy usuzovat, že je význam výuky výtvarné výchovy podceňován a vede k nedostatečnému uvědomění si důležitosti oboru pro rozvoj klíčových kompetencí žáků. Zkoumaní učitelé prospěšnost výtvarné výchovy spatřují převážně v estetizovaném vyjádření pocitů prostřednictvím výtvarné tvorby, opomíjejí však její komunikativní a kooperativní složku. Zvláštěpak v době, kdy důležitou roli hraje kromě tvorby vizuálně obrazného vyjádření i ověřování jeho komunikačních účinků, je toto zjištění alarmující.

Brücknerová, K. (2011). Skici ze současné estetické výchovy. Brno: Masarykova univerzita.

Jeřábek, J., & Tupý, J. (2007). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Praha: VÚP v Praze.

Pastorová, M., & Vančát, J. (2004). Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In T. Šteiglová (Ed.), Výtvarná výchova a mody její komunikace, Symposium České sekce INSEA 2002 (pp. 128–138). Olomouc: Vydavatelství UP.

Šobáňová, P. (2011). Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (s. 322–327). Brno: Masarykova univerzita.

UNSICHTBARE KUNST UND UNTERRICHTSPRAXIS

Stefan Mayer
Doktorská studia absolvoval na Univerzitě v Augsburku,
učitel - Gymnázium Bayreuth

Annotation: Es gibt künstlerische Ausdrucksformen, die sich einer sinnlich-visuellen Wahrnehmung entziehen. Gleichwohl bieten gerade sie die Möglichkeit, den Betrachter durch ihre Präsenz so nachhaltig zu irritieren, dass er im Prozess einer gesteigerten Konzentration zu gänzlich neuen Er- kenntnissen gelangt, die einen überraschenden Bezug zu seiner Lebenswelt ermöglichen.

Im Gegensatz zu anderen Tendenzen der Nachkriegskunst wurden solche unsichtbaren Werke trotz ihrer kunsthistorisch unumstrittenen Bedeutung von der Kunstdidaktik bislang nahezu vollständig ignoriert.

Das Erleben von Kunstwerken ist das zentrale Anliegendes Kunstunterrichts und basiert größtenteils auf optisch-visuell vermittelten Inhalten. Im Zentrum steht alles, was sich „primär visuell, über den Sehsinn vermittelt". Darauf deuten auch einschlägige Formulierungen wie „Sehen Lernen",„Gebrauch der Sinne" oder „visuelle Kompetenz".

Dabei gibt es genügend Gründe, die für eine Beschäftigung mit unsichtbaren Phänomenen sprechen: Unsichtbare Werke spiegeln vielfältige Phänomene unserer Lebenswirklichkeit werfen wichtige Fragen auf und ermöglichen eine Auseinandersetzung mit den Grenzen der visuellen Wahrnehmung.

Schlüsselwörter: sinnlich-visuelle Wahrnehmung, unsichtbare Kunst, Kunstdidaktik.

THE BLIND SPOT OF ART EDUCATION

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A VYUČOVACÍ PRAXE

Stefan Mayer

Anotace: Existují umělecké výrazové formy, které unikají smyslově-vizuálnímu vnímání. Zároveň však nabízí právě ony možnost dlouhodobě dráždit diváka, a to s cílem v procesu vystupňované koncentrace získávat celistvě nové poznatky, které mají překvapivý vztah k jeho životní realitě.

V protikladu k jiným tendencím poválečného umění jsou taková neviditelná díla přes svůj umělecko-historický význam didaktikou umění dodnes téměř zcela opomíjena.

Prožívání uměleckých děl je centrální kategorií vyučování umění a zakládá se z velké části na zprostředkovatelných opticko-vizuálních obsazích. V centru stojí vše, co lze primárně vizuálně zprostředkovat na základě vidění, např. publikace „Výuka vidění", „Potřeba smyslů" nebo vizuální kompetence".

Přitom existuje množství důvodů, které hovoří pro využití neviditelných fenoménů: neviditelná díla odrážejí mnohoznačné fenomény naší životní reality, otevírají důležité otázky a umožňují ověřování hranic vizuálního vnímání.

Klíčová slova: smyslové vizuální vnímání, neviditelné umění, didaktika umění.

Abstract: There are forms of artistic expression beyond sensual and visual perception. Nevertheless the presence of invisible art disturbs the spectator that deeply, that he concentrates on new and surprising insights of the outside world.

In contrast to other trends in postwar art, invisible works have despite their undeniable importance in art history, been constantly ignored by art didactics and art pedagogy.

The experience of art works is the main concern of art education and is based largely on optical-mediated visual content. It's center of interest is all that's „visually mediated primarily through the visual sense" and it's aim consists in „learning to see," „use the senses" and „visual literacy".

There are plenty of reasons that speak for a preoccupation with invisible art: invisible works reflect a variety of phenomena of our real life and it encourages the exploration of the limits of our visual perception.

Key words: visual-sensory perception, invisible art, didactics of art.

UNSICHTBARE KUNST UND UNTERRICHTSPRAXIS

Stefan Mayer

DER BLINDE FLECK DER KUNSTPÄDAGOGIK

Bei der Erforschung des Kunstunterrichtens hat sich in den letzten Jahrzehnten die Gegenwartskunst als ein wesentlicher Bestandteil etabliert. Kunstpädagogen und Kunstpädagoginnen haben Fachdidaktiken entworfen, die sich an Strategien und Handlungsweisen verschiedenster Ansätze der Gegenwartskunst orientieren. All diesen Ansätzen gemeinsam ist eine unbestreitbare Aktualität, das heißt ein direkter Bezug zu zeitnahen Geschehnissen, zu Einstellungen und Haltungen gegenüber aktuellen Wirklichkeitsaspekten. Diese bieten ein großes Reservoir an Anknüpfungspunkten an der Lebenswelt Jugendlicher und Heranwachsender. Die in zeitgenössischen Kunstwerken exemplifizierte Art und Weise, mit Wirklichkeit umzugehen, bietet eine Grundlage für Modelle und Strategien für den Unterricht.

Es gibt allerdings auch künstlerische Ausdrucksformen, bei denen der Einstieg in eine Auseinandersetzung nicht über wahrnehmbare Materialien und Formeigenschaften funktioniert, weil die Werke nicht sichtbar sind und sich demzufolge einer sinnlich-visuellen Wahrnehmung entziehen. Gleichwohl bieten gerade sie die Möglichkeit, den Betrachter durch ihre Präsenz so nachhaltig zu irritieren, dass er im Prozess einer gesteigerten Konzentration zu gänzlich neuen Erkenntnissen gelangt, die einen überraschenden Bezug zu seiner Lebenswelt ermöglichen.

Die historische Entwicklung unsichtbarer Kunstwerke verläuft nicht linear. Frühe Beispiele finden sich zunächst in der Literatur des 19. Jahrhunderts. Im 20. Jahrhundert findet das Thema Eingang in die bildende Kunst und erlebt in den 1960er und 1970er Jahren seinen bisherigen Höhepunkt. Im Gegensatz zu anderen Tendenzen der Nachkriegskunst wurden solche unsichtbaren Werke trotz ihrer kunsthistorisch unumstrittenen Bedeutung von der Kunstdidaktik bislang nahezu vollständig ignoriert.

Das Erleben von Kunstwerken ist das zentrale Anliegen des Kunstunterrichts und basiert größtenteils auf optisch-visuell vermittelten Inhalten. Zwar spielen bisweilen auch haptische oder akustische Aspekte in der Kunstvermittlung und der bildnerischen Praxis in der Schule eine gewisse Rolle, dennoch aber steht die sinnlich-optische Wahrnehmung traditionell am Anfang aller kunstpädagogischen Bemühungen. Dies gilt auch für die aktuelle Didaktikdiskussion. Im Zentrum steht weiterhin alles, was sich „primär visuell, über den Sehsinn vermittelt“ (Grünwald 2009). Darauf deuten auch einschlägige Formulierungen wie „Sehen Lernen“,„Gebrauch der Sinne“ oder „visuelle Kompetenz“.

Dabei gibt es genügend Gründe, die für eine Beschäftigung mit unsichtbaren Phänomenen sprechen: Unsichtbare Werke spiegeln vielfältige Phänomene unserer Lebenswirklichkeit – beispielsweise die nicht sichtbaren Wirkungen radioaktiver Strahlung –, werfen wichtige Fragen auf und ermöglichen eine Auseinandersetzung mit den Grenzen der visuellen Wahrnehmung.

Daraus lassen sich folgende Fragestellungen ableiten: Wie kann man als Kunstpädagoge

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A VYUČOVACÍ PRAXE

Stefan Mayer

SLEPÁ SKVRNA PEDAGOGIKY UMĚNÍ

Jako důležitá součást výzkumu vyučování umění se v posledních letech etablovalo také soudobé umění. Pedagožky a pedagogové umění navrhli oborové didaktiky, které se orientují na strategie a pojetí soudobého umění. Všem těmto koncepcím je společná aktuálnost, to znamená přímý vztah k dobovému dění, postojům a stanoviskům vůči aktuálním aspektům reality. Nabízí rezervoár styčných bodů s životní realitou mládeže a dospívajících. Pojetí a možnosti soudobých uměleckých děl, jak zacházet s realitou, nabízí základ pro vývoj modelů a strategií vyučování.

Existují také umělecké výrazové formy, u kterých neprobíhá kontakt s dílem přes vnímatelné materiály a tvary, protože tato díla nejsou viditelná, odpírají tedy možnost vnímání vizuálními smysly. Stejně tak poskytují právě tato díla možnost diváka svou prezencí dlouhodobě iritovat - v procesu vystupňované koncentrace celistvě působí a přináší nové poznatky, které umožňují překvapivý náhled na jeho životní realitu.

Historický vývoj neviditelných uměleckých děl neprobíhá lineárně. Rané příklady najdeme nejprve v literatuře 19. století. Ve 20. století vstupuje toto téma do výtvarného umění a prožívá v 60. a 70. letech 20. stol. svůj dosavadní vrchol. Na rozdíl od ostatních tendencí poválečného umění byla taková neviditelná díla přes svůj nesporný umělecko-historický význam didaktikou umění stále zcela ignorována.

Prožívání uměleckých děl je centrální kategorií vyučování umění a bazíruje z velké části na opticko-vizuálních obsazích. Určitou roli sice hrají při zprostředkování umění a tvůrčí praxe ve škole také haptické a akustické aspekty, neboť smyslově-optické vnímání stojí tradičně na počátku všech umělecko-pedagogických snah. Toto platí také pro aktuální didaktickou diskuzi. V centru pak je nadále vše, co se „primárně vizuálně zprostředkovává přes smysl vidění“ (Grünwald 2009), viz názvy děl jako „Výuka vidění“, „Potřeba smyslů“ nebo pojem „vizuální kompetence“. Zároveň existuje množství důvodů, které hovoří pro to, abychom se zabývali neviditelnými fenomény: neviditelná díla odrážejí mnohoznačné fenomény naší životní reality – například neviditelné působení radioaktivního záření – otevírají důležité otázky a umožňují průzkum hranic vizuálního vnímání.

Z dané tematiky je možné odvodit následující otázky: Jak může pedagog umění zacházet s díly, která není možné zažít smyslově, která nejsou viditelná? Jak může s nimi zacházet žák a jaký to může mít pro něj význam?

UNSICHTBARE KUNST UND UNTERRICHTSPRAXIS

Stefan Mayer

Kunstwerke handhaben, die nicht direkt sinnlich erfahrbar, die nicht sichtbar sind? Wie können Schüler damit umgehen, und welchen Sinn könnte das für sie haben?

BEZIEHUNG KUNSTPÄDAGOGIK – GEGENWARTSKUNST

Zunächst lohnt es sich einen kurzen Blick auf die frühen Bemühungen der Kunstpädagogen um die aktuelle Kunst ihrer Zeit zu werfen. Einen wichtigen Anfangsimpuls bekommt die Beziehung Kunstpädagogik – Gegenwartskunst in den 1960er Jahren mit dem Engagement des Kunstpädagogen Gunter Otto, dessen Theorien die Kunstdidaktik bis heute noch wesentlich beeinflussen.

Für Otto war Gegenwartskunst eine nicht-begriffliche Form der Weltdeutung, eine „Anschaubarmachung" von Welterfahrung[1]. In ihr komme die für den Lehr und Lernprozess bedeutsame Auseinandersetzung mit der aktuellen Lebensumwelt zum Ausdruck. Diese manifestiere sich besonders durch die experimentelle Verwendung der bildnerischen Mittel, der zum Einsatz kommenden Materialien.

Bei seinem ersten Didaktikentwurf von 1964 setzt Otto auf das Potential von zeitgenössischer Malerei und entwickelte, als Gegenentwurf zu dem damals willkürlich anmutenden und von den Lehrpersönlichkeiten abhängigen Unterrichtsalltag, strukturierte und zielgerichtete Lern und Lehrprozesse. Darin lag die große Errungenschaft von Ottos „Kunst als Prozess im Unterricht". Er entwarf darin einen, an Methoden und Wirkungen zeitgenössischer Malerei orientierten, klar gegliederten Lehrprozess unabhängig von den persönlichen Vorlieben des Lehrers.

Zehn Jahre später weitete er seinen Ansatz auf: In seiner „Didaktik der ästhetische Erziehung" ging er davon aus, dass Kunst in der modernen Gesellschaft eher vom Rande her wirke, über Mode, Werbung und Medien Deswegen müsse eine ästhetische Erziehung alle visuell vermittelten Botschaften mit rationalen Theorien betrachten und analysieren können. Es war also seine Version des in den späten 1960er Jahren populär gewordenen „Sehen-Lernen" der gesellschaftskritischen Bewegung der sogenannten Visuellen Kommunikation. Die Beschäftigung mit bildender Kunst und visuellen, bzw. sinnlich vermittelten Botschaften, so Otto, erziehe zu Emanzipation von Machtstrukturen und lehre demokratische Grundhaltungen (Integration, Toleranz, Kritik...). Auch praktischen Beschäftigungen mit bildnerischen Problemlösungsprozessen, die im Wesentlichen auf der stimulierenden Kraft des Materials basieren sollten, tragen zu Erkenntnisgewinn bei[2].

Im Kern geht es Otto jedoch stets um das sinnliche Erleben von Material und visuellen Botschaften. Dieses sinnliche Erleben kann zu einer Sensibilisierung führen, die letztlich auch in eine gesellschaftspolitische Sensibilisierung münden soll. Das Kunstwerk muss also

1 Otto 1964
2 Otto 1974, S 71 und S 109

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A VYUČOVACÍ PRAXE

Stefan Mayer

VZTAH PEDAGOGIKA UMĚNÍ – SOUDOBÉ UMĚNÍ

Vyplatí se nejdříve začít krátkým pohledem na rané snahy pedagogů umění o začleňování aktuálního umění jejich doby do výuky. Důležitým výchozím impulsem pro pedagogiku umění je soudobé umění v letech 60. Angažovaný pedagog umění Gunter Otto ovlivňuje svými teoriemi zásadním způsobem didaktiku umění dodnes.

Pro Otta znamenalo soudobé umění nepojmovou formu výkladu světa, způsob vizualizace zkušenosti se světem[1]. V soudobém umění se projevuje pro vyučovací a učební proces důležitý střet a vyrovnávání se s aktuální životní situací. Toto je manifestováno především na základě experimentálního využití tvůrčích prostředků a materiálů.

Ve svém prvním návrhu didaktiky z r. 1964 sází Otto na potenciál soudobé malby. Vyvinul jako protinávrh k zaběhlé vyučovací praxi své doby plně závislé na osobnosti pedagoga strukturované a na cíl orientované vyučovací a učební procesy. V tom spočíval velký přínos Ottova „Umění jako proces ve vyučování". Navrhl vyučovací proces, zaměřený na metody a působení soudobého malířství, jasně členěný proces, nezávislý na osobních preferencích učitele.

Deset let později rozšířil své pojetí ve své „Didaktice estetického vzdělávání". Vyšel z názoru, že umění v moderní společnosti působí spíše okrajově, přes módu, reklamu a média. Proto musí estetická výchova všech vizuálně zprostředkovaných zpráv být nahlížena racionálními teoriemi a být také analyzovatelná. To byla jeho teze v pozdních 60. letech 20. stol. Populární se stala jeho „Výuka vidění", společensko-kritického hnutí tzv. vizuální komunikace. Zabývat se výtvarným umění a vizuálními, smyslově zprostředkovatelnými zprávami podle Otta vychovává k emancipaci struktur moci a učí základním demokratickým postojům (integrace, tolerance, kritiky). Také praktické řešení tvůrčích problémů, které ve své podstatě jsou založeny na stimulační roli materiálu, přispívá k poznání[2].

V jádru jde Ottovi vždy o smyslové prožívání materiálu a vizuálních zpráv. Toto smyslové prožívání může vést k senzibilizaci, která konečně také ústí do společensko-politické senzibilizace. Umělecké dílo musí umožňovat přímé prožívání, např. diaprojekci ve vyučování nelze využít ve vztahu k mnoha tehdejším uměleckým dílům. Již principiálně se z tohoto důvodu nenabízejí konceptuální formy umění pro zprostředkování ve výuce.

Také v pozdním jeho vývoji se nic nemění, jen Otto přesouvá těžiště svého pojetí: smyslové prožívání díla se nyní stává výchozí bází výkladu, je výchozím bodem pojmových procesů významu. Dílo jako takové nabízí pouze nutné smyslové podněty pro svou interpretaci.

1 Otto 1964
2 Otto 1974, S 71 und S 109

UNSICHTBARE KUNST UND UNTERRICHTSPRAXIS

Stefan Mayer

direktes Erleben ermöglichen, schon eine Diaprojektion im Unterricht versagt bei vielen Werken damaliger Gegenwartskunst. Konzeptuelle Kunstformen bieten sich für Otto aus diesem Grund prinzipiell nicht für die Vermittlung im Unterricht an.

Auch in seiner späten Entwicklung ändert sich nichts daran, nur setzt Otto den Schwerpunkt an anderer Stelle: das sinnliche Erleben des Werks ist nun Grundlage von Auslegungsprozeduren, es ist Ausgangspunkt von begrifflichen Sinngebungsprozessen. Das Werk als solches bietet lediglich noch die notwendigen sinnlichen Reize für seine Auslegung.

Um im Unterricht oder Erziehungskontext wirkungsvoll eingesetzt werden zu können, bedarf es demnach grundsätzlich der visuellen oder zumindest direkt-sinnlichen Wahrnehmbarkeit eines Werks, das hat sich seit Otto nicht geändert. Es scheint als pendle die Kunstpädagogik zwischen direktem sinnlichen Erleben eines Werks und mühevoller begrifflicher Sinnstiftung. Auch in der Nachfolge Ottos, oder auch in den in Opposition zu ihm entwickelten kunstpädagogischen Ansätzen bleibt die Irritation durch die Unterbrechung des visuellen Wahrnehmungsflusses und die scheinbare Abwesenheit sinnlicher Reize ein wenig beachtetes Feld.

WAS IST: UNSICHTBARE KUNST

Die unsichtbare Kunst ist nicht die Erfindung konzeptuell orientierter Künstler der 1960er Jahre, obwohl viele Werke, die sich einer visuellen Wahrnehmung verweigern, aus dieser Zeit stammen. Ausstellungen der jüngeren Zeit haben die Thematik vermehrt behandelt und dabei Werke vorgestellt, die vom 19. über das 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart reichen. Dem aufmerksamen Betrachter eröffnet sich hier ein überraschend breites Spektrum an Kunstwerken, die sich der visuellen Wahrnehmung entziehen.

Ein frühes Schlüsselwerk stammt von Marcel Duchamp, der 1919 die Luft seiner Heimatstadt Paris in eine handelsübliche Glasphiole fasste. Das Werk mit dem Titel *Air de Paris* bestand aus 125 Kubikzentimetern Pariser Luft. Das sichtbare Glasbehältnis, das aus einer Apotheke stammte, war dabei lediglich die technisch notwendige Seite, um das eigentliche Werk, die nicht sichtbare Luft, zu erhalten. Die unsichtbare Präsenz des Werks vermittelte Duchamp dem Publikum mit einem Titel, der schlicht das verwendete Material benennt.

Ein weiteres frühes Beispiel eines unsichtbares Werks ist die mit *Le Vide* (dt.: Die Leere) bezeichnete Ausstellung des französischen Künstlers Yves Klein 1958 in der Galerie Iris Clert in Paris. Dabei räumte Klein die Galerie nicht nur aus (wie es in der Literatur oft verkürzt dargestellt wird), sondern bearbeitete sie mit ausgeklügelten Strategien, um, wie er es nannte, eine Zone für malerische Sensibilität zu erzeugen. Er platzierte sein berühmtes IKB, das *International Klein Blue,* das er sich hatte patentieren lassen, im Vorfeld der Präsentation an strategisch wichtigen Punkten und konditionierte so die Wahrnehmung der Besucher auf Farbe. Demzufolge handelt es hier durchaus um Malerei. Im Galerieraum indes verzichtete Klein auf sein auffälliges Blau und strich die Wände stattdessen mit

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A VYUČOVACÍ PRAXE

Stefan Mayer

Za účelem smysluplného využití ve výuce nebo v kontextu výchovy je předpokladem vizuální nebo minimálně bezprostředně smyslová vnímatelnost díla, to se od dob Otta nezměnilo. Působí to, jakoby pedagogika umění kolísala mezi přímou smyslovou zkušeností s dílem a usilovným pojmovým určením významu. Také nástupci Otta či pojetí vyvinutá v opozici věnují příliš málo pozornosti dílům, ve kterých dochází k přerušení vizuálního toku vnímání a smyslové podněty jsou zdánlivě nepřítomné.

CO JE TO „NEVIDITELNÉ UMĚNÍ“

Neviditelné umění není vynálezem konceptuálně orientovaných umělců 60. let, ačkoliv mnohá díla, která odpírají vizuálnímu vnímání, pochází z této doby. Výstavy mladší doby pojednávají tuto tematiku častěji a představují přitom daná díla, která spadají do 19. a 20. stol. až po současnost. Pozornému diváku se otevírá překvapivě široké spektrum uměleckých děl, která se nepodrobují vizuálnímu vnímání.

Rané klíčové dílo pochází od Marcela Duchampa, který v r. 1919 uzavřel vzduch svého rodného města Paříže do skleněné ampule. Dílo s titulem Air de Paris se skládalo ze 125 cm^3 pařížského vzduchu. Viditelná skleněná nádoba, která pocházela z lékárny, byla pouze technicky nutnou schránkou za účelem udržení vlastního díla – neviditelného vzduchu. Neviditelnou přítomnost díla zprostředkoval Duchamp publiku titulem, který jednoduše pojmenovává využitý materiál.

Další raný příklad neviditelného díla je Le Vide (Prázdno) výstava francouzského umělce Y. Kleina 1958 v galerii Iris Clert v Paříži. Klein galerii pouze nevyklidil (jak je v literatuře často zkráceně popsáno), nýbrž upravil ji tím způsobem, aby vytvořil zónu malebné senzibility. Umístil svou známou IKB (International Klein Blue), kterou si nechal patentovat, v popředí prezentace na strategicky důležitá místa a soustředil tak vnímání návštěvníků přímo na barvu. V prostoru galerie, ve kterém se Klein vzdal své nápadné modré a natřel zdi místo toho bílou barvou, která diváka sice nezaujme, ale nasytí prostor malebnou senzibilitou. Kleinova strategie směřovala k provokaci prožitku absence. S principem absence pracuje také soudobý umělec Tom Friedman, který požádal medicimana, aby uvalil kletbu na přesně definovaný objem vzduchu nad prázdným podstavcem. Tím nevytvořil pouze určité očekávání, ale provokoval také přijetí díla divákem, které se zakládá na absenci vizuálně-optických odkazů.

Široké spektrum neviditelných děl skrývá tvorba newyorského umělce Roberta Barryho. V r. 1969 realizoval skupinu děl s titulem *Inert Gas Series.* Ta se skládala z řady vzácných plynů, které byly uvolněny na blíže nespecifikovaných místech na pláži v Santa Monica a v poušti Mojave a v blízkosti Los Angeles. Helium bylo poslední z celkem čtyř vzácných plynů, které byly použity obdobným způsobem mezi 3. 3. a 5. 3. Skutečná přítomnost nevnímatelné substance, vzácného plynu, tvořila vždy jádro práce. Vzácné plyny jsou chemicky stabilizované substance, to znamená, nereagují s jinými plyny, nerozloží se nebo nepromění a ponechají si i ve velkém zředění své vlastnosti. Jsou bez zápachu, a především nejsou viditelné.

UNSICHTBARE KUNST UND UNTERRICHTSPRAXIS

Stefan Mayer

weißer Farbe, die dem Betrachter zwar nicht ins Auge fiel, den Raum aber mit malerischer Sensibilität auflud. Kleins Strategie zielte demnach darauf ab, das Erleben von Abwesenheit zu provozieren.

Mit dem Prinzip Abwesenheit arbeitet auch der zeitgenössische Künstler Tom Friedman: Er bat einen Medizinmann, ein genau definiertes Luftvolumen über einem leeren Sockel mit einem Fluch zu belegen. Damit schuf er nicht nur eine gewisse Erwartungshaltung, sondern provozierte eine Rezeption durch den Betrachter, die auf der Abwesenheit visuell -optischer Hinweise basierte.

Ein breites Spektrum an unsichtbaren Werken birgt das Schaffen des New Yorker Künstlers Robert Barry. 1969 realisierte er eine Werkgruppe mit dem Titel *Inert Gas Series*. Sie bestand aus einer Reihe von Edelgasen, die an nicht genauer spezifizierten Orten am Strand in Santa Monica und in der Mojave Wüste, nahe bei Los Angeles freigesetzt wurden. Helium war das letzte von insgesamt vier Edelgasen, die allesamt zwischen dem 3. und dem 5. März auf ähnliche Weise verwendet wurden. Die faktische Präsenz einer nicht wahrnehmbaren Substanz, des Edelgases, bildete jeweils den Kern der Arbeit. Edelgase sind chemisch stabile Substanzen, das heißt sie reagieren nicht mit anderen Gasen, zersetzen oder verändern sich nicht und behalten auch in großer Verdünnung ihre Eigenschaften. Sie sind geruchsfrei und vor allem: Sie sind unsichtbar.

Die Art, wie sich dieses Werke dem Betrachter vermittelt, ist gleichwohl von besonderer Bedeutung. Barrys Intention bestand darin, dass das Werk sich vom »Erzeuger« (der Gasflasche) loslösen und von diesem unabhängig existieren, sich ausdehnen, eine eigenständige Form annehmen, sich verändern und sich in der Atmosphäre verbreiten können. Nach der Entleerung des Behälters konnte dieser entfernt werden, ohne dass die Existenz des gasförmigen Werks gefährdet gewesen wäre. In den Dokumentationsfotos dieser Arbeiten wird deswegen auch immer der Moment des Erzeugens gezeigt. Die industriell gefertigten, technisch notwendigen Behältnisse weisen also direkt auf die tatsächliche Anwesenheit des Werks, des Edelgases, hin, ohne dabei als Symbole für das Werk oder als dessen Dokumentation zu fungieren. Vielmehr sind sie die Ursache für das zu dieser Zeit an dieser Stelle austretende und sich im Raum ausbreitende Gas.

Die Inert Gas Series basiert auf der Realpräsenz eines unsichtbaren Werks, das nicht über Symbolformen, sprachliche Benennung oder Betitelung vermittelt wird. Hier sind keine gesellschaftlichen Konventionen für das Verhältnis von Zeichen und Bezeichnetem von Bedeutung, sondern eine ursächliche Beziehung: Die Gasbehälter sind Indices für die Anwesenheit von Gasen und übernehmen die Vermittlung des Werks für den Betrachter.

Ein wichtige Voraussetzung für die Implementierung unsichtbarer Kunst im Unterricht konnte mit der Unterscheidung der verschiednen Strategien der Vermittlung der Werke Duchamps, Kleins und Barrys geklärt werden. Bevor jedoch im Unterricht damit gearbeitet werden kann, erscheint es notwendig, die besondere Art und Weise der Wahrnehmung visuell nicht erfassbarer Werke zu untersuchen.

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A VYUČOVACÍ PRAXE

Stefan Mayer

Způsob, kterým jsou tato díla zprostředkovávána pozorovateli, má nicméně zvláštní význam. Barryho záměr spočíval v tom, že se dílo uvolní ze zdroje (láhve s plynem) a existuje nezávisle na něm, rozpíná se, přijme samostatnou formu, změní se a může se šířit v atmosféře. Po vyprázdnění nádob je možné je odstranit, aniž by byla ohrožena existence plynného díla. V dokumentačních fotografiích těchto děl byl proto také vždy ukázán moment vypouštění. Průmyslově vytvořené, technicky nutné nádoby odkazují přímo na skutečnou přítomnost díla - vzácných plynů, aniž by přitom byly určitými symboly díla nebo jeho dokumentací. Spíše jsou příčinou rozptýlení plynu na daném místě a v daném čase.

Inert Gas Series se zakládají na reálné přítomnosti neviditelného díla, které není zprostředkované na základě symbolických forem, jazykového pojmenování nebo popsání. Nejsou zde žádné společenské konvence pro vztah mezi znakem a označovaným, nýbrž přímý příčinný vztah: nádoby na plyn jsou indiciemi přítomnosti plynů a přebírají roli zprostředkování díla divákovi.

Důležitý předpoklad pro implementaci neviditelného umění ve vyučování by mohl být vysvětlen na základě rozlišení různých strategií zprostředkování děl Duchampa, Kleina a Barryse. Dříve než se započne v rámci vyučování s tímto tématem, jeví se jako nutné, prozkoumat zvláštní způsob vizuálního vnímání neuchopitelných děl.

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A ESTETICKÉ VNÍMÁNÍ

Neviditelná díla nelze interpretovat na základě běžných vizuálních strategií recepce. Tvoří mezeru v proudu vnímání všedního dne a vnímání umění a jsou divákovi přibližována specifickým způsobem.

Na rozdíl od děl konceptuálního umění, která se zakládají na myšlenkách a jsou proto výhradně ukotvena a dokončena až v myšlení recipientů, nabízí neviditelné umění vždy opozici. Tím může být neviditelný materiál, neuchopitelný stav nebo prázdné médium prezentace. Tak dalece je neviditelné umění divákovi stále přítomné.

S ohledem na fenomenologická pojetí mohou být popsány specifické aspekty vztahu diváka k neviditelnému dílu. Rozhodující poznatek je patrný v tom, že přítomnost neviditelných uměleckých děl iniciuje vždy také estetické vnímání. Estetické vnímání, jak říká filozof Martin Seel, se neorientuje pouze na vlastnosti jednotlivých jevů, nýbrž na procesní objevení předmětů[3] , tedy proces sebe-vystavování. Umělecká díla se prezentují, krátkodobě vystupují z proudu vnímání všednodennosti a opět v něm mizí. Tento koloběh se opakuje v principu u všech obsahů estetického vnímání[4].

Z toho se odvozují rozhodující konsekvence recepce neviditelných uměleckých děl. Roz-

3 Seel 2003, S 19
4 Seel 2003, S 44

UNSICHTBARE KUNST UND UNTERRICHTSPRAXIS

Stefan Mayer

UNSICHTBARE KUNST UND ÄSTHETISCHE WAHRNEHMUNG

Unsichtbare Kunstwerke lassen sich nicht über gewohnte visuelle Rezeptionsstrategien erschließen. Sie bilden eine Lücke im Fluss der Alltags- und Kunstwahrnehmung und werden dem Betrachter, auf eine ihnen ganz spezifische Weise nahe gebracht.

Im Gegensatz zu Werken der Konzeptkunst, die auf Ideen basiert und sich deshalb ausschließlich in den Gedanken des Rezipienten vollenden kann, bietet die unsichtbare Kunst immer ein Gegenüber. Dies kann ein unsichtbares Material, ein nicht greifbarer Zustand oder ein leeres Präsentationsmedium sein. Insofern ist unsichtbare Kunst dem Betrachter stets präsent.

Unter Berücksichtigung phänomenologischer Ansätze können spezifische Aspekte der Beziehung eines Betrachters zu dem unsichtbaren Werk beschrieben werden. Eine entscheidende Erkenntnis ist darin zu sehen, dass die Präsenz eines unsichtbaren Kunstwerks immer auch eine ästhetische Wahrnehmung auslöst. Die ästhetische Wahrnehmung, so der Philosoph Martin Seel, richtet sich nicht nur auf die Eigenschaften einzelner Erscheinungen, sondern auf das prozessuale Erscheinen ihrer Gegenstände[3] also auf ein ablaufendes Sich-zur-Schau-Stellen. Kunstwerke präsentieren sich, sie treten aus dem Fluss der Alltagswahrnehmung kurzzeitig heraus und verschwinden wieder darin. Dieser Ablauf wiederholt sich prinzipiell bei allen Inhalten der ästhetischen Wahrnehmung[4].

Daraus ergeben sich maßgebliche Konsequenzen für die Rezeption unsichtbarer Kunstwerke. Ein entscheidender Punkt liegt in der Feststellung, dass im Akt der ästhetischen Wahrnehmung Sinne immer auch dann angeregt werden, wenn sie nicht direkt beteiligt sind. Die Wahrnehmung unsichtbarer Kunst, so kann daraus geschlossen werden, ist also immer eine sinnliche Angelegenheit. Dabei müssen die sinnlichen Erlebnisse nicht unbedingt durch direkte Reize ausgelöst werden, es genügt dazu die Kraft der Vorstellung. »Ästhetische Vorstellungen unterscheiden sich von nichtästhetischen genau darin, dass ihnen sinnliche Objekte in ihrem Erscheinen vorgestellt werden.«[5] Imagination wird so zu einer Schlüsseleigenschaft der ästhetischen Wahrnehmung und zu einer Quelle sinnlichen Erlebens. In anderen Worten: Der Prozess ästhetischer Wahrnehmung impliziert das Aktivieren von Imagination und damit von sinnlichem Erleben. Doch in diesem Suchen nach sichtbaren Anhaltspunkten und dem Abrufen innerer Bilder wird auch explizit das Fehlen von visuellen Informationen wahrgenommen. Das heisst nichts anderes, als dass sich die Wahrnehmung und der Wahrnehmende selbst und sie ihrer Grenzen gewahr werden.

Die traditionelle Auffassung, der Umgang mit Kunst im Unterricht müsse vornehmlich auf visuellen Wegen stattfinden und eine Verfeinerung der optischen Wahrnehmung zum Ziel haben, muss relativiert und das Potential unsichtbarer Kunst überprüft werden.

3 Seel 2003, S 19
4 Seel 2003, S 44
5 Seel 2003, S 120

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A VYUČOVACÍ PRAXE

Stefan Mayer

hodující bod je v konstatování, že v aktu estetického vnímání jsou stimulovány také smysly, ačkoliv se přímo neúčastní. Vnímání neviditelného umění, jak může být na základě daných faktů usuzováno, je tedy vždy smyslovou záležitostí. Přitom nemusí být smyslové zážitky spuštěny vždy právě přímými podněty, stačí k tomu síla představy. „Estetické představy“se odlišují od neestetických právě tím, že jsou jim smyslové objekty představovány ve svém zobrazení[5]. Imaginace se tak stává klíčovou vlastností estetického vnímání a zdrojem smyslového prožívání. Jinými slovy: proces estetického vnímání implikuje aktivování imaginace, a tím smyslového prožívání. Přesto v tomto hledání smyslových záchytných bodů a vyvolání vnitřních obrazů je také explicitně vnímána absence vizuálních informací. To neznamená nic jiného, než že vnímání a vnímající jsou si sami vědomi svých hranic. Tradiční pojetí, zacházení s uměním ve vyučování především na základě vizuálních cest s cílem zlepšovat optické vnímání, by mělo být relativizováno a potenciál neviditelného umění nově přezkoumán.

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A VYUČOVÁNÍ

Metody výzkumu implementace neviditelného umění do vyučování se odvozují z repertoáru kvalitativní empirie. Umělecko-pedagogický výzkum nabízí k tomu nutné nástroje.

Osvědčený nástroj metody sběru dat je interview, které v tomto šetření bylo prováděno v rámci online-kanálů. Chaty a výměna e-mailové komunikace neodpovídají jen aktuálním komunikačním formám zkoumaných, hodí se také pro realizaci projektu nezávisle na školou podmíněném místě a časovém omezení. Další zdroj dat nabízí v průběhu studie realizované žákovské práce s neviditelnými látkami a procesy.

Vyhodnocení proběhlo na základě ověřených technik kvalitativní obsahové analýzy a hermeneuticko-systematickou analýzou díla. Tyto umožňují rovněž zjistit dispozice a modifikace na vyučovacím pokusu podílejících se žáků, stejně tak jako zjistit proměny jejich pojetí umění a implicitních znalostí.

Průzkum prokázal, že prostřednictvím zabývání se oblastí neviditelného umění se rozvíjí oborově specifické schopnosti, stejně jako může být dosaženo signifikantního vlivu ve smyslu tvorby osobnosti žáka. Tak se projevuje například signifikantní modifikace pojmu umění. Původní představa uměleckého díla jako uzavřené jednotky, složené z viditelných komponent, se proměňuje v otevřenou nabídku recepce, která diváka vtahuje prostřednictvím imaginace do procesu produkce. V praktických výtvarných pracích byly umožněny zkušenosti, které přesahují běžné viditelné komponenty a zahrnují do tvůrčího procesu neviditelné komponenty, materiály nebo procesy produkce, čímž umožňují výraz vlastních prázdných míst své životní reality. Žáci si ověřili hranice svých vizuálních možností vnímání a integrovali neviditelné faktory životní reality do tvorby svých vjemů[6].

5 Seel 2003, S 120
6 Pod pojmem vjem je chápán produkt pozorování na straně jedné a svět představ diváka se všemi jeho hodnoceními na straně druhé.

UNSICHTBARE KUNST UND UNTERRICHTSPRAXIS

Stefan Mayer

UNSICHTBARE KUNST UND UNTERRICHT

Die Methoden für eine Untersuchung der Implementierung unsichtbarer Kunst im Unterricht leiten sich aus dem Repertoire der qualitativen Empirie ab. Die kunstpädagogische Forschung bietet hierbei das notwendige Instrumentarium.

Ein erprobtes Werkzeug zur Datenerhebung sind Interviews, welche in dieser Untersuchung auf Online-Kanälen durchgeführt wurden. Chats und E-mail Austausch entsprechen nicht nur aktuellen Kommunikationsformen der Beforschten, sondern eignen sich auch für eine Realisierung des Projekts unabhängig von schulbedingten Orts und Zeitvorgaben. Eine weitere Datenquelle bieten die, im Verlauf der Studie in Auseinandersetzung mit unsichtbaren Werkstoffen und Verfahren erstellten bildnerischen Arbeiten der Schüler.

Die Auswertung erfolgte mit bewährten Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse und der hermeneutischsystemtheoretischen Werkanalyse. Diese machten es möglich, Verhaltensdispositionen und -modifikationen der am Unterrichtsversuch beteiligten Schüler ebenso festzustellen wie Veränderungen in deren Kunstbegriff und implizitem Wissen.

Die Untersuchung ergab, dass durch die Beschäftigung mit dem Bereich der unsichtbaren Kunst wesentliche fachspezifische Fähigkeiten erweitert, sowie ein signifikanter Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler erzielt werden konnten. So zeigte sich zum Beispiel eine signifikante Modifikation des Kunstbegriffs. Die ursprüngliche Vorstellung vom Kunstwerk als einer aus sichtbaren Komponenten bestehenden, geschlossenen Einheit wandelte sich zu einem offenen Rezeptionsangebot, das den Betrachter durch Imagination in den Produktionsprozess miteinbezieht. In der praktischen bildnerischen Auseinandersetzung wurden Erfahrungen möglich gemacht, die über ein gewohntes Arrangieren sichtbarer Komponenten hinaus wiesen, unsichtbare Komponenten, Materialien, oder Produktionsprozesse in den Gestaltungsprozess einbezogen und auf diese Weise Lücken und Leerstellen der eigenen Lebenswelt zum Ausdruck bringen konnten. Die Schüler haben die Grenzen ihrer visuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten erprobt und nicht sichtbare Lebensweltfaktoren in die Perzeptbildung integriert[6].

Dies ist von besonderer Bedeutung, denn die Art und Weise wie Perzepte gebildet werden, spiegelt grundsätzlich individuelle Haltungen wider, die gegenüber der eigenen Lebenswirklichkeit eingenommen werden[7]. Somit leistet die Erweiterung der Perzeptbildungsprozesse einen nicht unbedeutenden Beitrag zur Persönlichkeitsbildung. Demnach trägt der Umgang mit unsichtbarer Kunst nicht nur durch Wissensmodifikation und

6 Unter Perzepten sei hier das Produkt aus Wahrgenommenem einerseits und der Vorstellungswelt des Betrachters mit allen ihren Wertungen andererseits verstanden.

7 Wie problematisch Störungen im Perzeptbildungsprozess sein können, vermitteln auf dramatische Weise Interviews mit Opfern der Atomkatastrophe in Fukushima 2011, bei denen widersprüchliche Informationen über das Ausmaß der nuklearen Verseuchung und deren Bedrohungsgrad eine existentielle Verunsicherung ausgelöst haben.

NEVIDITELNÉ UMĚNÍ A VYUČOVACÍ PRAXE

Stefan Mayer

Toto má zvláštní význam, neboť způsob, jak jsou vjemy utvářeny, odráží především individuální postoje, které zastáváme ve vztahu k vlastní životní realitě[7]. Tím představuje rozšíření procesů tvorby vjemů významný přínos k tvorbě osobnosti. Proto tkví význam zájmu o neviditelné umění nejen v modifikaci znalostí a rozšíření schopností vnímání a tvorby, ale také má vliv na formování osobnosti, což jsou cíle právě pedagogiky umění. Tvorba osobnosti ve smyslu „plné lidskosti“, jak ji nazývá Wilhelm von Humboldt na přelomu 19. století, vyznívá dnes ve společnosti charakterizované tržně-ekonomickými zájmy podstatněji než kdykoliv předtím. Vyučování umění musí zde využít svůj potenciál a podporovat vyrovnávání se s osobní realitou. K tomu může přispívat zacházení s neviditelným uměním signifikantním způsobem, stejně jako senzibilizovat vnímání vizuálních mezer, skrytých aspektů reality, a s tím spojené porozumění realitě. Takové tematizování může probíhat tradičním způsobem na základě zprostředkování umění a setkávání se s umělci, ale také se odehrávat v osobní tvůrčí práci. Neboť zabývání se výtvarnými tématy a problémy je vždy práce na osobním repertoáru výrazu. V tomto případě může využití neviditelných děl rozvinout plně své nosné možnosti: stát se opozicí módní estetice povrchnosti, rozšířit repertoár tvůrčích možností a situací ve vztahu k neviditelnému umění, které přesahují vizuálně-smyslové aranžmá a vedou k rozšíření individuálních možností výrazu. V individuálním výrazu osobnosti se manifestují vlastní postoje. A konečně je to právě to individuální, jedinečné, co utváří člověka a vyzdvihuje ho z masy. A právě tuto kvalitu jedinečnosti získáme v procesu aktivního utváření a formulace osobního výrazu našeho vnímání světa a jeho mezer.

7 Jak problematické mohou být poruchy v procesu tvorby vjemů, zprostředkovává dramatickým způsobem interview s oběťmi atomové katastrofy ve Fukushimě 2011, ve kterých rozporné informace o rozsahu nukleárního zamoření a jejich stupni ohrožení vyvolalo existenční nejistotu.

UNSICHTBARE KUNST UND UNTERRICHTSPRAXIS

Stefan Mayer

Erweiterung von Wahrnehmungs – und Gestaltungsfähigkeiten, sondern auch durch die Einwirkung auf Haltungen zur Persönlichkeitsformung bei.

Einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung zu leisten ist die Chance und Aufgabe der Kunstpädagogik. Persönlichkeitsbildung im Sinne einer »vollen Menschlichkeit« wie Wilhelm von Humboldt am Übergang zum 19. Jahrhundert es formulierte, erscheint gegenwärtig – in einer von marktwirtschaftlichen Interessen geprägten Gesellschaft– notwendiger denn je. Hier muss der Kunstunterricht sein Potenzial ausschöpfen und eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebenswirklichkeit fördern. Dazu kann der Umgang mit unsichtbarer Kunst einen signifikanten Beitrag leisten und für die visuellen Lücken und Leerstellen, für die verborgenen Wirklichkeitsaspekte und das damit verbundene Realitätsverständnis sensibel machen. Eine derartige Auseinandersetzung kann traditionell in der Begegnung mit Kunst und Künstlern, aber auch – und vor allem – in der persönlichen bildnerischen Arbeit stattfinden. Denn eine Beschäftigung mit bildnerischen Themen oder Problemen ist immer eine Arbeit am persönlichen Ausdrucksvermögen. Hier kann der Einsatz unsichtbarer Kunstwerke seine Tragweite voll entfalten: Einer modischen Oberflächenästhetik zum Trotz können im Feld der unsichtbaren Werkmittel und Gestaltungsmöglichkeiten weit über visuell-sinnliche Arrangements hinausgehende Zustände und Situationen erzeugt werden, die das persönliche und individuelle Ausdrucksvermögen entscheidend erweitern. In dem originären, persönlichen Ausdruck manifestieren sich ganz eigene Haltungen. Und letztlich ist es das Individuelle, Einmalige, das den Menschen prägt und den Einzelnen aus der Masse heraushebt. Und genau diese Qualität des Einmaligen erlangen wir nur in einem Prozess des aktiven Bemühens um die Gestaltung und Formulierung eines persönlichen Ausdrucks unserer Wahrnehmung der Welt und ihrer Lücken.

LITERATURA

Otto, Gunter, K*unst als Prozess im Unterricht*, Braunschweig 1964.

Otto, Gunter, *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*, Braunschweig 1974.

Otto, Gunter / Otto, Maria, Auslegen. *Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*, Seelze 1987.

Seel, Martin, *Ästhetik des Erscheinens*, München 2003.

O CESTĚ K MOŘI.
GALERIJNÍ ANIMACE

Irena Hrušková
Doktorandka KVK PF UJEP
v Ústí nad Labem,
e-mail: i.hruskova@googlemail.com
Učitelka na Binacionálním a bilingvním gymnáziu
Friedricha Schillera v Pirně

Anotace: V textu je pojednáno o galerijní animaci, která proběhla 26.3. 2012 v městské galerii v Pirně u příležitosti výstavy saské malířky Michele Cyranky „Durch alle Türen". Animace, která měla podobu výrazové hry, se účastnili čeští a němečtí žáci sedmé třídy binacionálního a bilingvního gymnázia Friedricha Schillera.

Klíčová slova: galerijní animace, výtvarná výchova, bilingvní edukace, performance.

ABOUT A ROAD TO THE SEA.
GALLERY ANIMATION

Irena Hrušková

Abstract: The purpose of this article is to describe the Gallery Workshop, which was held on 26th March 2012 in the Municipal Gallery of Pirna on the occasion of the exhibition of the Saxon artist Michele Cyranka „Durch alle Türen". The workshop was performed as a scenic play by Czech and German students of 7th grade of Binational and Bilingual Grammar School of Friedrich Schiller.

Key words: gallery workshop, art education, bilingual education, performance.

O CESTĚ K MOŘI. GALERIJNÍ ANIMACE

Irena Hrušková

Jako by nám pohled umožňoval, abychom se v dálce setkali s praoceánem, z něhož se rodí světy, pevniny věcí a jenž hrozí, že je zase zaplaví. Vidění ukazuje, že tento praoceán nikdy nevyschl, jen se stáhl k okraji našeho prostoru, ale současně také pracuje v nitru blízkých věcí, tiše v nich zvučí a rozpouští obrazy zevnitř. Proces proměny věcí stále trvá; jeho součástí je vyvstávání světů i jejich rozpad a klesání do beztvarého." (Ajvaz 2003, s. 22)

1. ÚVOD

Následující text pojednává o tvořivé galerijní animaci[1] artefiletického a performativního charakteru, která byla vytvořena s cílem inovativně rozvíjet širokou škálu žákovských kompetencí v souladu s RVP oboru Výtvarná výchova.[2] Její uzlové body jsou:

1. Hlubší poznání a porozumění uměleckým prostředkům: světla, tmy, barvy, plochy, prostoru, pohybu a zvuku.

2. Tematizování ocitnutí se na hranici rozdílných funkčních světů a přechod mezi nimi.

3. Prožitek trojrole – tvůrce díla, jeho pozorovatele a zbytnění sebe sama ve výtvarné dílo.

4. Uvědomění si metaforických přesahů (viz bod 2 a 3), které by měly žáky vést k přiblížení pochopení obrazového mýtu - povahy prázdna, obrazové plochy, prostoru a role pozorovatele jako aktivního partnera obrazu (Aumont 2010, 73).

2. ANIMACE JAKO VÝRAZOVÁ HRA

Galerijní animace proběhla 26. 3. 2012 v prostorech městské galerie[3] v Pirně u příležitosti výstavy saské malířky Michele Cyranky[4] - *Durch alle Türen*.[5] Účastníci animace byli žáci sedmé třídy binacionálního a bilingvního gymnázia Friedricha Schillera (Hrušková 2011). Pro mnohé z nich byla tato animace první možností seznámení se s galerijními prostory.[6]

Tvorba Michele Cyranky nereprezentuje žádný mimořádný milník v dějinách umění, a tak jsme si dovolili propůjčit animaci podobu výrazové hry[7] a orientovat ji spíše směrem k prožitku obrazového mýtu a nově objevených galerijních prostor prostřednictvím práce s námětem, který Cyranka zpracovala, než k dešifrování a pochopení její výtvarné interpretace tohoto námětu. Námět, východisko pro motivaci (Slavík 1997, s. 114), lze chápat jako iniciační jádro výrazové hry a v expresivní výchově jako její nejintimnější složku obsahu (Slavík 1997, s. 110). V našem případě se námětem stává setkání člověka a moře a tematickým rámcem koncepce animace jazyk metafor.

3. ANIMOVANÝ OBRAZ

Vstupní brankou do procesu animace byla olejomalba *Leon,* portrét malířčina syna. Jedná se o čtvercové plátno, na kterém je namalováno moře, na jehož břehu strnule sedí polonahý chlapec, vrhající černý stín do žlutozelených tónů pláže. Obraz byl k animaci vybrán nejen kvůli takřka stejnému stáří zobrazeného a pozorovatelů, tedy skutečnosti, která motivujícím způsobem může zvyšovat zájem diváků o obrazové sdělení, ale hlavně kvůli v umění oblíbenému námětu.

4. CESTA ZA POZNÁNÍM PROSTŘEDNICTVÍM PŘEKONÁVÁNÍ HRANIC MEZI VNĚJŠÍM A VNITŘNÍM PROSTOREM – VSTUP DO GALERIE, VSTUP DO OBRAZU

Mořský břeh je hranicí mezi dvěma naprosto odlišnými světy. Bytost, která se na této hranici octne, je konfrontována s nekonečností vodní masy, vystavena ambivalentnímu, transcendentálnímu zážitku, který je tvořen pocitem splynutí s přírodou a zároveň vědomím vlastní malosti v porovnání s přírodní mocí, silou, přesahem. Hranice, která je vždy dvojznačná, v sobě obsahuje cosi mýtického, odkazuje k iniciační cestě[8], při které adept může dosáhnout svého zasvěcení. „Adepty" jsou žáci, které vybídneme k přechodu něko-

1 Galerijní animace je „edukátorská tvořivá a interpretační činnost v galerii, která využívá jedinečné možnosti autenticity prostoru, kurátorského záměru a hlavě možnosti studovat originál v jeho správném měřítku, barevnosti a struktuře, což jsou hlavní problémy při jeho jakémkoliv reprodukčním přenosu. (Dytrtová 2010, s. 169)

2 Jedná se hlavně o tyto kompetence: vizuální komunikace, asociace, fantazie, sebeuvědomění, tvůrčí produkce, prožitková, rozvíjení alternativ, pracovní, výrazu a sebevyjádření, smyslového vnímání, mediální, reflexe, kognitivní a identifikace (Uhl Skřivanová 2011).

3 Stadgalerie Pirna, Schmiedestraße 8. Zřizovatel město, Kunstverein Pirna.

4 Michele Cyranka se narodila v roce 1964 v Lipsku, vystudovala keramickou školu a v roce 1992 se stala členkou saského spolku umělců (Sächsischen Künstlerverband). Od roku 1993 se živí jako umělkyně (malba a grafika) na volné noze. Viz: http://dresden-art.de/vorschau02/index.php?option=com_content&view=article&id=295%3Acyranka-michele&catid=17%3Ac&Itemid=4&showall=1 (citováno 22.4.2012)

5 Výstava byla slavnostně otevřena 11.3 a její deinstalace proběhla 28. 4. 2012.

6 Binacionální třídu navštěvují žáci z Česka a Německa. V tomto případě myslím hlavně na české žáky, kteří se do Pirny nastěhovali se začátkem letošního školního roku.

7 „Výrazová hra je prožitková imaginativně-expresivní událost probíhající v pedagogickém díle, navozená určitým námětem a více či méně vymezená pravidly. Vede k autentické tvůrčí projekci individuální zkušenosti do výrazového díla-symbolu, potencionálně otevírá sociokognitivní konflikty a v konečných důsledcích směřuje k reflektivnímu dialogu a výchovnému, popř. terapeutickému efektu. Výrazová hra je spjatá především s divadelní modalitou pedagogického díla. (…) Vyjadřovací formou výrazové hry je exprese – výrazový projev (dramatický, výtvarný, hudební), zasazený do kontextu výchovného prostředí. (…) Hrou je i proto, že je zasvěcena symbolickému projevu - je vnímána „jako", tedy jako hra, nikoliv životní realita sama. V tomto „jako" se skrývá význam hry, tj. uzlový moment symbolu. Výrazová hra je hrou symbolickou (...) Každé gesto, tvůrčí zásah, akce nebo její stopa se mohou kdykoliv stát symbolem, otevřít prostor ke hledání významů nebo hodnot, a tedy i jedinečného smyslu životní zkušenosti, a mohou sloužit jako východisko neočekávaného porozumění, nového pochopení osobní situace ve světě. V tomto ohledu je výrazová hra pramenem (sebe) poznávání, zejména na úrovni chápání a chápajícího porozumění " (Slavík 1997, s. 107).

8 Jedním z uzlových bodů koncepce animace jsme učinili splynutí výrazové hry a iniciační cesty, tedy cesty za zasvěcením, resp. poznáním. Daniela Hodrová odkazuje na Platónovo ztotožnění hry s posvátným obřadem. Podle Platóna je iniciační obřad esoterickou hrou, hra je esoterickým obřadem.

O CESTĚ K MOŘI. GALERIJNÍ ANIMACE

Irena Hrušková

lika důležitých hranic mezi vnějším a vnitřním prostorem.[9] Hranic mezi městem a galerií, pevninou a mořem, diváckým prostorem před obrazem a prostorem obrazu. „Pod pojmem iniciace se ve středověku skrývá obřad dvojího druhu, v němž vystupuje protiklad obřadního prostoru – přírody a chrámu“ (Hodrová 1993, s. 11). Antická mystéria se odehrávají v chrámu a iniciační rity primitivních kmenů v přírodě. Jejich dějištěm je symbolická krajina, v níž břeh a vodní plocha mohou hrát mimořádně důležitou úlohu (Hodrová 1993, s. 11). Metaforicky nahlíženo v našem případě odpovídal vstupu do chrámu, vstup do galerie, „chrámu umění“ a vstupu do symbolické krajiny vstup do krajinné scenérie obrazu.

5. PRŮBĚH ANIMACE

Za začátek naší animace lze považovat již samotnou cestu do galerie. Žáci o ni dopředu neměli tušení, očekávali další výuku v budově školy. Ještě před vyučováním předala učitelka asistence dopis a požádala ji, aby jej ve škole žákům přečetla a posléze je doprovodila do galerie.

Text dopisu: „*Endlich, es ist so weit! Konečně! Jedeme k moři. Rychle zabal věci a vydej se na cestu, která začíná ve Schmiedestraße naproti Kostbaru. Mušle a kamínky ti ukáží kudy jít.*“

Učitelka využila získaný čas k přípravě programu v galerii a na ulici. K vyznačení cesty do galerie použila mušle a kamínky, které rozmístila po chodníku vedoucím do galerie, stejně tak jako po galerijních, kamenných schodech a ukončila ji v reminiscenci na Beuysova mrtvého zajíce vysušeným krabem, který byl postaven před cílový obraz do role jeho prvního pozorovatele.

Zároveň byla v těsné blízkosti obrazu puštěna nahrávka šumění mořských vln. Z pozdějšího dialogu vyplynulo, že pro žáky byla cesta za neznámým cílem důležitým počátečním herním momentem, který jim evokoval řadu zážitků z letních dovolených, tématicky je naladil a vyvolal v nich herní náladu.[10] Bylo nutné zřídit provizorní výtvarnou dílnu v místnosti s animovaným obrazem přinesením sportovních matrací a dostatečného množství výtvarného materiálu – transparentních papírů a samolepicích fólií. Michele Cyranka využila techniky kolážování jemných papírů při práci na vystaveném cyklu portrétů egyptských bohyň. Učitelka se rozhodla využít obdobného výtvarného postupu, nejenom kvůli usouvztažnění animačních procesů k tvorbě umělkyně, ale i z praktických důvodů. Transparentní papír a fólie jsou lehké na přenášení, k jejich zpracování nejsou zapotřebí žádné další výtvarné pomůcky a nelze s nimi poškodit majetek galerie. Žáci měli za úkol vytvořit umisťováním barevných transparentních papírů na samolepicí fólii vlastní mořskou krajinu. Vybranou výtvarnou techniku až na malou časovou dotaci (cca 25min) povětšinou velmi pozitivně.[11] Pracovali velmi volně a vznikaly realizace s různou mírou abstrakce. Někteří papír trhali, jiní stříhali nebo muchlali. Někdo se snažil polepit celou fólii tak hustě, jak to jen šlo, a dokonce překrýval barevné papíry přes sebe, jiný pracoval i s negativní plochou.

Díky odlišnému pracovnímu tempu bylo možné žáky, kteří považovali své dílo za hotové, zvát postupně do jedné z galerijních místností, která pro nás šťastnou shodou událostí zůstala prázdná. Učitelka ještě před příchodem žáků zatemnila její okno a do rohu místnosti postavila zpětný projektor, na který pak pokládala výtvarně zpracované fólie.

V okamžiku rozsvícení světla projektoru vyvstal na vizuální pláni bílé galerijní zdi nový svět. Svět poskládaný z barevných skvrn, které se nově definovaly spojením rozličných barev a tvarů a v kontextu reprodukovaných tónů tříštících se vln se staly fiktivní mořskou krajinou.[12] Tento fiktivní svět promítnutého obrazu žijícího z proudícího světla, umožnil svojí několika metrovou velikostí svému pozorovateli a zároveň tvůrci, aby do něj vstoupil a stal se jeho součástí. Vstupem do světelného proudu projektoru se žáci během okamžiku dostali do své vlastní přímořské krajiny, prostoru doposud latentně ukrytého v prázdné místnosti galerie, který byl probuzen k životu spojením jejich výtvarného činu, obrazotvornosti a světla. Světlo – index ohně, je obdobně jako voda, proudícím dynamickým živlem, který v sobě obsahuje ambivalenci zhoubnosti i životodárnosti. V našem případě se ze světelného chvění zrodila fiktivní mořská rozlehlost, orámovaná limitem odstupu projektoru od galerijní zdi. Z reakcí dětí bylo čitelné, že jejich prožitek z neočekávaného teleportování do vlastní barevné krajiny byl radostný a stal se impulsem k hravému prožívání nové skutečnosti. Žáci se začali procházet po mořském břehu, skákat do vody, plavat, hledat a sbírat mušle, chytat ryby, slunit se a vyhlížet lodě. Jejich absolutní vnoření do hry bylo projevem percepční identifikace, podstatné prožitkové komponenty zážitku (Slavík 1997, s. 61) a důležitým signálem pro učitele, že se mu záměr zorganizovat výuku jako výrazovou hru podařil.[13]

Žáci se při chůzi obrazem setkávali s jeho mýtem, s mýtem moře, s mýtem vlastním, častěji s fragmenty mýtů vznášejících se povětřím (srov. Hodrová 2006, s. 224). Jejich pohyb

9 „Vnitřní prostor se prohlubuje adeptovou přítomností a jeho pohybem v něm. Jedině adept do něj může sestoupit, neboť prostor je symbolickým prostorem jeho duše a kruhy prostoru jsou kruhy adeptovy dokonalosti a poznání. Adept je mírou hloubky vnitřního prostoru, na imaginárním dně (neboť je bezedný) tohoto prostoru se zrcadlí adept sám ve své dokonalé podobě.“ (Hodrová 1993, s. 191)

10 Vybrané výňatky z reflektivních rozhovorů: *„Der Muschelweg war spannend, denn ich war noch nie vorher nur Muscheln und Steine gefolgt, ohne zu wissen wohin es ging. Ich wusste nicht, dass unser Ziel die Galerie war. Die Muscheln erinnerten mich an den Sommer, an die Ostsee und an rlaub. Als ich noch kleiner war, sind wir jedes Jahr im Sommer an die Ostseegefahren. Einmal bin ich beim Muschelnsammeln fast ertrunken, weil ich ins zu tiefe Wasser gelaufen bin.*“
„Myslím, že se tím zapálila taková herní nálada. Sejít se jenom tak v galerii by bylo daleko nudnější.“

11 Vybrané výňatky z reflektivních rozhovorů: *„Bylo to originální, ale já upřednostňuju kreslení, jelikož nejsem natolik nadaná, aby ten obraz vypadal dobře. Moc mi to nešlo. Takže bych raději kreslila. Ale bylo super to zkusit.*“
„Es war schöner die Bilder zu kleben, da nicht jeder gut zeichnen kann.“

12 Barevná „souskvrní“ vnímaná v kontextu reprodukovaných zvuků moře se stala propy mořské krajiny. V některých případech by jejich abstraktní povaha zcela jistě umožňovala, aby se stávala ve spojení s jinými zvuky propy jiných krajin. Edukace v galerii by se tak dala dál tvořivě rozvinout v navazující výuce ve škole.

13 *„Opravdu jsem měl pocit, že jsem u moře. Dokonce jsem měl i rybičku z mušle.*“
„Es war lustig mit anderen so was zu machen. Ich konnte das Meer fast spüren.“
„Ich habe gedacht, cool, man fühlt sich echt wie am Meer.“

Irena Hrušková

před obrazovou plochou ji obohatil o další významotvorný prvek - o jejich stín. Stín je projekcí objektu, který jej vrhá. Je druhem jeho dvojdimenzionální reprezentace. Černá stínová plocha určená příznačným tvarem lidské postavy se chvílemi staticky, chvílemi v pohybu spojila na galerijní zdi s barevnými skvrnami z promítaných žákovských obrazů. Zrodil se tak nový obraz. Fiktivní přímořská krajina byla obydlena svým tvůrcem, resp. jeho stínovou denotací[14] (Goodman). Dostali jsme se tak v průběhu animace na její počátek – k portrétu chlapce na mořském břehu a splnili jsme svůj vstupní slib, že vezmeme žáky na výlet k moři. Účastníci animace měli možnost emočního zážitku ze vstupu do sebou stvořeného fikčního světa a existence v něm. Z tvůrce se stal pozorovatel a posléze obyvatel obrazové krajiny. Prožití této trojrole bylo spojené se silným prožitkem ze vzniku i existence vlastního výtvarného díla.[15] Světelné obrazy, jejichž jepičí existence byla závislá na rychle měnící se scéně a době prosvícení, byly fixovány prostřednictvím fotografie[16], která je dále využitelná ať už jako podklad k reflektivnímu dialogu (Slavík 1997, s. 108) nebo další výtvarné činnosti.

6. PROPOJENÍ ZÁŽITKU S KULTURNÍM POZNÁNÍM

Podle Slavíka (1997, s. 5) je klíčovým artefiletickým a taktéž všeobecně vzdělávacím problémem „propojení osobnostní zkušenosti žáka s kulturním poznáváním prostřednictvím vzdělávacích motivů“. Vzhledem k tomu, že se v naší animaci pracovalo se syntézou uměleckých prostředků jako je pohyb, zvuk, prostor, světlo a barva, otevírá se nám možnost využití tohoto žákova zážitku jako prostředku k prohloubení niterného poznání široké škály aspektů moderního umění a jeho děl. Učitel může v následující výuce navázat na takové kulturním domény jako je abstraktní umění, enviroment či performance. Nabízí se zabývat se takovými tématy jako je povaha prázdna, obrazové plochy a prostoru, či věnovat se reflexi tvrzení, že je to právě divák, kdo utváří obraz (Aumont 2010, s. 80). Smysluplné by bylo propojení s odkazem Lucia Fontany, který předpovídal syntézu uměleckých výrazových prostředků jako nosného principu budoucího umění, či indické umělkyně Shilpy Gupty, autorky stínových interaktivních instalací, nebo s tvorbou současného umělce Ryojiho Ikedy, jenž vytváří časoprostorová díla za pomocí špičkových digitálních technologií.

Saskému pedagogovi je výběr ulehčen závazným učebním plánem[17]. V českém prostředí představila tento učební plán v komparativním pohledu V. Uhl Skřivanová (2011, s. 46). V rámci dokumentu je patrná soudobá orientace na dosahování žákovských kompetencí a výrazná podpora tvořivosti (Uhl Skřivanová 2007, s. 105). Pro 7. třídu určuje saský učební plán jako celoroční téma „Bohatství světla a tmy“. V oddíle „Tělo a prostor“, jenž je dotován 9 vyučovacími hodinami, předpisuje učiteli jako obsah výuky teoretické a praktické seznámení se se světlem jako s výtvarným prostředkem a to jak v oblasti sochařského a objektového umění, tak i v oblasti prostorových instalací. V této souvislosti odkazuje na umění skupiny ZERO, Dana Flavina, Fabrizia Plessiho, Billa Violy a Jenny Holzerové. Obzvlášť konceptuální umění posledně jmenované je pro učitele v binacionální a bilingvní třídě lákavým obsahem pro navázání na animaci ve školní výuce, do níž musí být integrováno i jazykové vyučování (Hrušková 2011).

7. ZÁVĚREM

Když se Michele Cyranka o animaci dozvěděla, reagovala velmi rozhořčeně. Považovala ji za zneuctění svého díla a znesvěcení galerijních prostor. Podle statistiky tvořili žáci gymnázia přibližně sedmdesát procent návštěvníků její výstavy. Většina z nich vyjádřila bezprostředně po skončení animace přání, aby se vyučování v galerii konalo častěji. Myslím, že nejsem jediná, kdo si myslí, že konstruktivní komunikace mezi edukátory, umělci a kurátory s cílem naplnit galerie nadšeným dětským halasem je lepší než vznešené ticho.

14 „*Stín, mé druhé já. Stále mě pronásleduje.*“ *(výpověď žákyně)*

15 „*Stal jsem se součástí svého obrazu a vzpomínal jsem na dovolenou ve Španělsku.*“ „Promítnutí obrazu na stěnu bylo krásný. Dokázala jsem si při tom představit opravdový moře. Při promítnutí byl obrázek hezčí a zajímavější. Bylo to veselý. Stala jsem se součástí toho stínu.“ „Protože na mém obraze bylo jen moře a slunce na nebi, nevěděla jsem, co tam mám dělat a trochu jsem se styděla. Ale byla to sranda. Já jsem se do mého obrazu vůbec nehodila.“ „Když ten obraz vidím normálně, tak mi to příjde takové normalní, ale když ho promítnem a jsme v něm, tak to cítíme jinak. Cítíme, jakože jsme v něm.“ „Ich fand die Idee sehr lustig, in sein eigenes Bild einzutauchen.“ „Man hat seinen eigenen Strand an die Wand projezier, das war witzig, da man ja eigentlich vor einer kalten Wand stand. Es hat ganz gut funktioniert, sich in das Bild hinein zu versetzen.“

16 „Skvělé, cítila jsem se jako umělec, kterého si všichni fotí a chválí mu obraz. Moc jako u moře jsem se necítila, ale bylo příjemné slyšet „hudbu“moře.“ (výpověď žákyně)

17 Saské učební plány jsou ke stažení na http://195.37.90.111/apps/lehrplandb//downloads/lehrplaene/lp_gy_kunst.pdf (20.08.2012).

LITERATURA

Aumont, Jacques: Obraz. Akademie múzických umění, Praha 2010.

Ajvaz, Michal: Světelný prales. Úvahy o vidění. Praha: OIKOYMENH, 2003.

Dytrtová, Kateřina: Interpretace a metody ve vizuálních oborech, Ústí nad Labem, UJEP 2010.

Dytrtová, Kateřina, Hajdušková, Lucie, Slavík, Jan: Konceptová analýza - prostředek k porozumění výuce. Výtvarná výchova č.3, roč. 2010, s. 1-8.

Goodman, Nelson: Způsoby světatvorby, Praha. Archa, 1996, s. 152.

Hodrová, Daniela: Román zasvěcení. H&H, Praha 1993.

Hodrová, Daniela: Citlivé město. Eseje z mytopoetiky, Praha, Akropolis 2006.

Hrušková, Irena: Bilingvní edukace výtvarné výchovy: In: Kapitoly z historiografie výtvarné výchovy v mezioborovém kontextu. České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 2011, s. 82-91.

Slavík, Jan: Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika. Univerzita Karlova, Karolinum, Praha 1997.

Uhl Skřivanová, Věra: Pojetí žákovských kompetencí v soudobých kurikulárních dokumentech SRN – Specifické žákovské kompetence předmětu Umění v učebních plánech pro gymnázia spolkových zemí: Bavorsko, Berlín, Sasko. In Horáček, R., Zálešák, J. (ed.). Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno: Katedra výtvarné výchovy PedF, Masarykova Univerzita, 2007, s. 103-107.

Uhl Skřivanová, Věra: Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno, Paido 2011, s. 46-54.

SKUPINOVÉ MALOVÁNÍ „VOLNÝM ZPŮSOBEM“

Zdeněk Staněk
Doktorand KVK PF UJEP v Ústí nad Labem,
e-mail: zdenekstanek@seznam.cz

Anotace: Příspěvek pojednává o „volném způsobu“ malování ve skupině. Jsou zde uvedeny řady výtvarných artefaktů klientů s různým typem zdravotního postižení a výsledky vzešlé ze samotného procesu tvorby. Cílem studie bylo zjistit, jak nedirektivní způsob vedení působí na klienty při tvorbě a jaké jevy a možnosti vyvstávají ve výtvarném procesu, v žité skutečnosti. Malování volným způsobem vychází z vytváření artefaktů pro aplikace metody „PRVA“ (Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu) a splňuje kritéria „Art brut“. Je umožněno uvolnění prožívání, poznání ve svobodné tvorbě a je podporována senzibilizace pro výtvarné aktivity.

Klíčová slova: volný způsob malování, klienti se zdravotním postižením, výtvarné artefakty, PRVA, Art brut, příklon k žité skutečnosti.

“FREE STYLE“ PAINTING IN GROUPS

Zdeněk Staněk

Abstract: The contribution deals with “free technique” painting in a group. There are mentioned many artefacts of clients with different types of physical or mental handicap, and outcomes resulted from the creation process itself. The aim of the study was to find out how the non-directive way of leadership affects the clients during creation process and what phenomenons and abilities arise in art process, in life reality. Free technique painting comes out from creating artefacts for “PRVA” methods (Phenomenological Reflection of Visual Artifact) and meets criteria of “Art brut”. It allows releasing of experience, understanding in free creation, and sensitization for art activities is encouraged.

Key words: free technique painting, clients with psysical or mental handicap, artefacts, PRVA, Art brut, tendency to life reality.

SKUPINOVÉ MALOVÁNÍ „VOLNÝM ZPŮSOBEM“

Zdeněk Staněk

MALOVÁNÍ VOLNÝM ZPŮSOBEM

Malování volným způsobem vychází především z uvolněného nesvázaného stylu pro výtvarný artefakt, jak si jej žádá Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu (PRVA – Phenomenological Reflection of Visual Artifact) (Závora, 2009, s.104). Metoda PRVA je vymezena níže. Jedná se tedy o přípravnou fázi, ve které jsou instrukce před tvorbou formulovány dle teoretických předpokladů PRVA. Poté se nabízí možnost provést samotnou reflexi výtvarného artefaktu vytvořeného v uvolněném stylu.

Participant je v přípravné fázi vyzýván k libovolnému výběru z nabízených výtvarných potřeb. Má možnost tvořit způsobem, který mu právě vyhovuje a na bílou plochu může vyjádřit spontánně cokoliv bez zadání tématu. Má za úkol sledovat různé detaily a všímat si všeho, co ho v průběhu tvorby zaujme aj. (Závora, 2009 podle: Malečková, 2009, s. 64-65). Vytváření artefaktu nebylo časově omezené. Výběr výtvarných prostředků, tématu a způsob práce jednotlivých participantů, kteří tvořili individuálně, se zcela lišil.

PRVA je nedirektivní, diagnostická, terapeutická a didaktická metoda s patogenetickými i salutogenetickými způsoby využití. Umožňuje porozumět znepokojivé emoci, do které byl reflektující vpraven reflexí vlastního artefaktu. Proces reflexe směřuje od vyhmatávání podob tělesně pociťovaného významu (eidos) k uchopení prožívaného významu slovem: nalezení smyslu (logos) porozuměním (Závora, 2009a). Samotnou reflexí výtvarného artefaktu se blíže zabývat nebudeme, protože není hlavním tématem tohoto příspěvku.

PRVA je položena na hermeneuticko-narativních a fenomenologických základech. Historické a koncepční vymezení této metody vychází z teorie a praxe vybraných psychoterapeutických a výtvarně výchovných přístupů a filosofie dialogu Martina Bubera. (Buber, 2005; Frýba, 1996; Gendlin, 2003; Hájek, 2002; Moreno, 1934; Naes, 1996; Rogers, 1987; Slavík, 1997; Betenskyová, 2001)

Malování volným způsobem ve výtvarné skupině, kterým se zabývá tato studie, probíhá pravidelně jednou týdně, vždy nestrukturovaně (skupina se setkává pravidelně, ale každý si pracuje na svém). Samotné výtvarné setkání trvá dvě hodiny. Participanti s různým typem zdravotního postižení, kteří do skupiny vstoupili dobrovolně, se mohou kdykoliv rozhodnout ze skupiny odejít. Někteří dochází nepravidelně.

Výtvarné skupině zadával průvodce stejné instrukce: „Vyberte si, zda chcete svůj obraz vytvářet na papír či na sololitovou desku. Je možné využít temperové barvy, pastelky, tužky, uhly, suché pastely, lepidlo, ústřižky z novin apod. Vyjádřete na bílou plochu, co sami chcete, co vás právě napadá, o čem jste si přemýšleli anebo stále přemýšlíte a co si teď chcete vyzkoušet anebo co právě cítíte uvnitř, co byste chtěli dát anebo uložit do svého obrazu. Můžete si libovolně vytvořit, co chcete vy sami a je úplně jedno, jakým způsobem, jak to budete dělat a co to přesně bude. Může zde vznikat cokoliv, co vás napadne. Nemusí to být vůbec přesné ani ničemu podobné. Zkuste to opravdu ze sebe. Nemusíte začít hned, v klidu se zaměřte na to, co byste dnes chtěli sami vytvořit - namalovat, nakreslit anebo můžete vystřihovat z novin, nalepovat anebo si zkoušet úplně něco nového apod. Je to jenom na vás. Osobně budu rád za jakýkoliv vytvořený obraz. Každý obraz má své kouzlo již v tom, že je jediný na světě, jedinečný a neopakovatelný, žádný takový jiný originál na světě neexistuje… Kdo by nevěděl, jak má začít, může se na mě obrátit a můžeme se společně poradit. Pokud byste obraz nestihli dokončit, je možné pokračovat na jeho dokončení příště… “. Tyto instrukce pro malování volným způsobem mají základ právě v přípravné fázi - tvorba výtvarného artefaktu pro metodu PRVA.

Ze strany průvodce záměrně nedocházelo k negativnímu hodnocení participantů anebo k výraznému ovlivňování zvoleného způsobu tvorby. Často se používalo hodnocení kladné. Předpokládalo se, že kladné hodnocení bude participanty motivovat k další výtvarné činnosti a udrží projevovaný entuziasmus.

Jde nám o vytvoření prostoru a procesu pro nesvázaný způsob, v jakém může autor ve své spontánnosti výtvarně promlouvat, projevovat subjektivitu k porozumění, prostřednictvím vlastního díla, kde může být takovým, jakým je.

Zakoušení počátečního vlastního i společného chaosu, zmatku a postupného vyjasňování, strukturování „zevnitř“ je důležité proto, aby od samého počátku byla aktivována a preferována tendence a odvaha k experimentování, zkoušení, hledání a také nalézání, především toho vlastního, osobitého, aby od samého počátku neměla vrch většinou dominantní tendence napodobovat, přijímat a produkovat takové i onaké hotovosti, standardy (Vyskočil et al., 2005).

Výsledná výtvarná díla participantů splňují kritéria Art brut - termín zavedený J. Dubuffetem pro označení výtvorů bez estetických aspirací, které tvořili např. lidé s mentálním postižením a duševní nemocí apod. (Mráz, 2002).

„J.Dubuffet (1901-1985) patří k předním představitelům informelu. Studoval v Paříži a přestal malovat, protože začal pochybovat o smyslu malířství. Začal sbírat výtvarné projevy dětí, primitivů a duševně nemocných. Shromáždil tento materiál z Francie, Švýcarska a dalších zemí a roku 1947 otevřel v Paříži vlastní galerii (Foyer de l´Art Brut), v níž uspořádal výstavu nasbíraných prací. Uveřejnil studie, v nichž proti „kulturnímu umění“ postavil životnost a působivost těchto výtvorů. Roku 1942 začal opět malovat a inspiroval se nápisy na pařížských zdech (graffiti). Sám nazýval svou malbu l´Art brut (surové umění)“ (Mráz, 2002, s.134). Při malování volným způsobem ve výtvarné skupině je podporována životnost, působivost a také „syrovost“ ve výtvarném artefaktu.

SKUPINOVÉ MALOVÁNÍ „VOLNÝM ZPŮSOBEM“

Zdeněk Staněk

Uvádíme důvody pro použití skupinové práce (LIEBMANN, 2005):

1. Lidé s podobnými potřebami si mohou poskytovat vzájemnou podporu a pomáhat si s řešením problémů.
2. Členové skupiny se mohou poučit od druhých.
3. Členové skupiny si mohou vyzkoušet nové role a mohou v nich být podpořeni a posíleni (role výtvarníka,...).
4. Skupina může být katalyzátorem vývoje skrytých zdrojů a schopností.
5. Skupiny mohou více vyhovovat těm, pro které je intimita individuální práce příliš intenzivní.
6. Skupiny mohou být demokratičtější a dělit se o moc a zodpovědnost.
7. Některé průvodce uspokojuje více skupinová práce než práce individuální.
8. Skupina může být ekonomický způsob, jak využít odborné znalosti a pomáhat několika lidem najednou.

Přesto všechno jsou nám známy i některé nevýhody např. zachování důvěrnosti je obtížnější, složitější organizování, méně individuální pozornosti, skupina může někoho označkovat (labeling), vyhýbání se rozhovoru o nepříjemných tématech, schovávání se za někoho,…

Prostor, ve kterém se tvořilo, byl vyhovující. V místnosti se nacházel dostatečný počet pracovních stolů. Místnost byla prosvětlená, dobře větratelná a na klidném místě. Většinou se pracovalo vsedě, výjimečně někdo z participantů maloval ve stoje.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum v kvalitativním přístupu je realizován ve formě případové studie. Tento výzkumný plán vychází z výzkumného problému, kterým je zde význam nedirektivního vedení při malování volným způsobem ve skupině. Zkoumané osoby nazýváme participanty. Případem je zde skupina participantů (3 ženy a 6 mužů) ve věkovém rozpětí 25-62 let, kteří prošli procesem volného způsobu malování a v tomto rámci vytvářeli výtvarné artefakty a ve výtvarné skupině se projevovali svým způsobem. Postup byl prováděn na základě prostého záměrného výběru. Do výzkumu byli zapojeni pouze ti, co splňovali uvedené kritérium (lidé se zdravotním postižením, kteří dokážou zvládnout výtvarnou činnost a projevují o ní zájem, vyjma klientů s psychickým onemocněním) a současně ochotně souhlasili se zapojením do výzkumu.

Vzhledem k výzkumnému problému, kterým je v tomto projektu nedirektivní vedení participantů ve výtvarné skupině, byla zvolena mnohopřípadová studie, která poskytuje možnost společných významů mezi jednotlivými případy a lepší zakotvení zkoumaného problému, což odpovídá principu postupného zobecňování po krocích lege artis (Meyring, 1990). Výsledky zde řešeného výzkumného problému lze zařadit do vytvářeného rámce metody PRVA, také do rámce artefiletiky, arteterapie, výtvarné výchovy apod.

Při vymezování případu vycházíme jak z exploračního cíle zjištění a průniku do fenoménů, tak z cíle evaluačního - zobecnění na úrovni prohlášení společných charakteristik a souvislostí z vyvstalých jevů mezi jednotlivými případy. Takové zobecnění považujeme za smysluplné a odpovídající principům induktivního postupu v kvalitativně orientovaném výzkumu (Charmaz, 2009; Miovský, 2006; Schwandt , 2001;).

Výzkumné otázky: Co umožňuje dlouhodobé nedirektivní vedení při skupinovém malování? Jaké výtvarné artefakty vytváří participanti za nedirektivního přístupu průvodce a jaké potřeby v takovém přístupu participanti ve výtvarné skupině projevují? Jak způsob vytváření výtvarného artefaktu souvisí s individuální skutečností participanta?

Skupinový výtvarný proces a vyvstávající jevy byly zkoumány od jara 2009 do léta 2012 v organizaci Agentura Pondělí, která sídlí v Rumburku a jejímž hlavním cílem je zapojovat lidi s postižením do „běžného života“. Kvalitativní data z výtvarných setkávání ve skupině byla elektronicky zaznamenávána do interního počítačového programu e-quip, kam se systematicky zaznamenávají v uvedené organizaci veškeré zprávy o klientech. Výtvarné artefakty participantů se ve formě fotografií průběžně ukládaly do počítače. Zdrojem dat bylo zúčastněné pozorování průvodce, který výtvarnou skupinu samostatně vedl. Se sběrem dat prostřednictvím osobního kontaktu se získaný materiál současně organizoval a analyzoval. Porovnávaly se mezi sebou i jednotlivé případové studie. Ze získaných dat byla provedena deskripce případu (výtvarné skupiny). Nepoužíváme zvláštních kapitol pro každou případovou studii, zpráva je souhrnem a komparativní analýzou případů. V závěru příspěvku jsou uvedeny odpovědi na výzkumné otázky. Osobně jsem se nalézal v roli „průvodce“ a výzkumníka.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Během tříletého malování volným způsobem ve výtvarné skupině postupně vznikaly řady výtvarných artefaktů, které zde uvádíme. Řady obrazů pochází od autorky Lady (výtvarné artefakty obr.1), Jany (výtvarné artefakty obr.2), Katky (výtvarné artefakty obr.3) a od autorů Petra (výtvarné artefakty obr.4), Jaroslava (výtvarné artefakty obr.5), Libora (výtvarné artefakty obr.6), Davida (výtvarné artefakty obr.7), Pavla (výtvarné artefakty obr.8) a Josefa (výtvarné artefakty obr.9).

Za nedirektivního způsobu vedení se vynořily řady výtvarných artefaktů, které se od sebe výrazně liší, každá nese „osobitý rukopis“ svého autora. Ve všech výtvarných řadách kaž-

Zdeněk Staněk

dého participanta se ukazují určité společné znaky. V některých se objevují výtvarné artefakty, které z řady „vybočují“. Od ostatních výtvarných artefaktů se více či méně odlišují. Výtvarné řady byly rozděleny pro lepší uchopení do tří skupin dle podobnosti či rozdílnosti výtvarných artefaktů:

a) stabilní řada s podobnými výtvarnými artefakty (obr. 2, 5, 9),

b) méně stabilní řada s menším počtem vybočujících výtvarných artefaktů (obr.1, 3, 4, 6, 8),

c) nestabilní řada s větším počtem výrazně odlišných výtvarných artefaktů (obr. 7).

Výběr výtvarných prostředků byl u všech participantů stejný. Malovalo se temperovými barvami na sololitové desky. Pouze Lada se spontánně rozhodla dvakrát pro koláž a David několikrát pro kresbu suchým pastelem. Způsob práce jednotlivých participantů, kteří tvořili ve skupině, se zcela lišil. Při setkáváních vznikal spontánní dialog. Ve skupině se většinou zůstávalo u běžných témat – počasí, jídlo, volný čas, zážitky z akcí, aktuální události apod. Uvědomujeme si, že skupinu ovlivňovaly i vnější faktory např. nečekané vstupy osob, které do skupiny nepatřily anebo sporadické zásahy některých rodičů a asistentů, kteří obrazy hodnotili i negativně (např.: „…nechápu, proč tam maluješ pořád ty kytky,… kdybyste se Pavle nepodepisoval na obraz velkými písmeny, vypadalo by to možná lépe“,…). Participanty mohly v průběhu ovlivňovat výstavy vlastních obrazů a jejich možný prodej.

Odpověď na otázku, co umožňuje dlouhodobé nedirektivní vedení při skupinovém malování?

Dlouhodobé nedirektivní vedení při skupinovém malování umožnilo participantům kontinuální vytváření výtvarných artefaktů. Obrazy vznikaly z počátečního „chaosu“, kde nebyly nastavené jasné hranice a instrukce nabízely více možností. U každého autora se projevila jeho individualita. Charakteristické rysy participantů se opakovaně vyjevovaly jak v chování, tak ve výtvarných artefaktech, pokaždé však v jiných podobách.

Nejasné hranice a větší prostor, který umožňoval více se otevřít, vyvolával i nejistotu. Lada a David si říkali zpočátku o častou podporu. Oba často nevěděli, jak mají s tvorbou obrazu začít a vyžadovali dopomoc i v průběhu výtvarného procesu.

Za nedirektivního vedení participanti projevovali spontánně emoce kladné i negativní. Průvodci to umožňovalo provádět diagnostiku. Ukazovaly se naučené strategie participantů k překonávání překážek, kdo si umí říci o podporu či pomoc a naopak. Každý participant si dokázal najít svůj způsob výtvarného vyjadřování, vlastní výtvarnou cestu.

Většina participantů se postupně naučila tvořit bez počátečních instrukcí průvodce – Josef, Libor, Pavel, David, Katka, Jana. Našli si způsob, jak se vést samostatně. Vytvořili si určitý řád, který se odráží v řadách výtvarných artefaktů, ze kterého extrémněji vybočuje pouze jeden z participantů – David.

Odpověď na otázku, jaké výtvarné artefakty vytváří participanti za nedirektivního přístupu průvodce a jaké potřeby v takovém přístupu participanti ve výtvarné skupině projevují?

Za nedirektivního přístupu průvodce ve výtvarné skupině vznikaly výtvarné artefakty, které lze označit za neotřelé, osobité, nešablonovité, nesvázané, splňující kritéria Art brut. Vznikly obrazy, které lze dále se svolením participantů použít k fenomenologické reflexi výtvarného artefaktu (v metodě PRVA) anebo využít v rámci artefiletiky, arteterapie apod.

U participantů se ukazovaly tyto specifické potřeby: potřeba častého ujištění během tvorby výtvarného artefaktu („děláte to dobře, výborně, pokračujte“,... - Pavel, Jaroslav), potřeba aktivního naslouchání ze strany průvodce, rozhovoru s ním o konkrétním vlastním výtvarném artefaktu, většinou před dokončením obrazu (Josef), potřeba přesného vymezení a návodu před samotnou tvorbou („zkuste třeba vyjádřit, co máte rád(a), co jste vždy rádi malovali“,… - David, Lada), potřeba asistence při přípravě výtvarných pomůcek (Jaroslav má sníženou hybnost pravé ruky, Jana má větší tělesný handicap, potřebují např. vymačkat barvy z tub, které si volí samostatně apod.), potřeba uvolnit nežádoucí emoce (vztek, zlost - Lada, David, Petr), potřeba ocenění od průvodce (Pavel, David, Josef, Jana, Lada, Libor, Katka, Jaroslav, ocenění nepřijímal Petr), potřeba dalšího ocenění od nezúčastněných osob (Pavel, David, Jana), potřeba odcházet ze skupiny dříve (Jana odchází z výtvarné skupiny po dokončení obrazu pravidelně dříve do vedlejší místnosti), potřeba setrvávat déle v místnosti kvůli dokončení obrazu (Pavel, Katka), potřeba pracovat ve svém tempu (Pavel, Petr, Jaroslav, Katka, Jana, Lada, David, Josef, Libor), potřeba přestávky (Jaroslav, Petr), potřeba spontánní verbalizace při tvorbě vlastního výtvarného artefaktu (Pavel, David, Lada a Jaroslav často sdělovali, co právě malovali), potřeba sebeprezentace (Pavel, David a Josef projevovali zvýšený zájem o společné výstavy vlastních obrazů, které se poté realizovaly), potřeba prodat vlastní výtvarný artefakt (Pavel, David), potřeba darovat vlastní výtvarný artefakt (David, Jana a Pavel, některé vlastní výtvarné artefakty darovali blízkým osobám, kontaktovali se prostřednictvím výtvarného artefaktu a propojovali se tak s běžnou populací), potřeba i nadále tvořit výtvarné artefakty (Pavel, Jana, Lada, Libor, Josef, David, Petr, tvořit přestali Jaroslav a Katka). Uvádíme potřeby, které během tříletého působení vyvstávaly, opakovaly se a byly výrazné ve srovnání s jinými.

Odpověď na otázku, jak způsob vytváření výtvarného artefaktu souvisí s individuální skutečností participanta?

Pavel zpočátku vytvářel výtvarné artefakty velmi rychlým způsobem. Dokázal během výtvarného setkání vytvořit tři obrazy za sebou. Jeho chování bylo často velmi nekontrolované, ve skupině rušivé. Během následujících setkání se postupně začal soustředit na jeden vlastní výtvarný artefakt, který vždy dokončil. Výtvarné artefakty začaly obsahovat více detailů ve srovnání s prvotními výtvarnými pracemi. Pavel se naučil lépe koncentrovat. Tvoří stále spontánně, hravě a nevstupuje již do prostoru druhých. Projevuje se klidným, žádoucím způsobem. Jeho řada výtvarných artefaktů je méně stabilní. Pavel potřebuje časté ujištění, ocenění a je orientovaný na cíle v budoucnosti, které mu pomáhají udržovat jeho

SKUPINOVÉ MALOVÁNÍ „VOLNÝM ZPŮSOBEM“

Zdeněk Staněk

pozitivní motivaci a propojovat se s běžným životem (výstavy apod.). Dokáže experimentovat (např. občas tvořil obrácenou stranou štětce). Ve srovnání s ostatními má větší spotřebu barev. Vyžaduje průvodcovu zvýšenou pozornost. Pavel dokáže spolupracovat, občas mírně provokuje ostatní.

Libor zpočátku tvořil velmi rychle a nedbale. Měl naučenou strategii vyhýbat se povinnostem např. uklidit si po sobě své místo. Ve srovnání s ostatními má také větší spotřebu barev. Postupně se naučil malovat obraz po celou dobu setkání. Dokáže se už více soustředit. Zpočátku měl tendence provokovat. Aktuálně k provokacím z jeho strany nedochází. Spolupracuje, občas napodobuje průvodce a opakuje po něm zadané instrukce a snaží se vyvíjet tlak na druhé. Během malování se dokáže uzavřít do sebe. Jeho řada výtvarných artefaktů je méně stabilní. V žité skutečnosti je klidný s občasnými projevy nezvládnutých emocí.

Jana má tělesný handicap. Potřebuje dopomoc, o kterou si neumí dostatečně říci, vyčkává. Po přípravě výtvarných pomůcek dokáže tvořit samostatně. Je komunikativní, umí projevovat radostné emoce (euforie) a vyjadřovat se k aktuálním tématům, která ve skupině vyvstávají. Její výtvarná řada je stabilní. Výtvarné artefakty jsou specifické tím, že linie vychází z jednoho podobného pevného bodu. V obrazech se ukazují limity, které jí nastavuje její tělesný handicap, dokáže se v nich pohybovat spontánně s citem a tvořivě. Jana se v žité skutečnosti projevuje klidně s ojedinělými výkyvy v chování.

Josef je od počátku zaměřený na vlastní výtvarný artefakt. Projevuje se jeho rozvaha, nekonfliktnost a klid, koncentrování se, entuziasmus. Má smysl pro detail a nechybí mu odstup. O své tvorbě často přemýšlí. Občas je mírně úzkostný („dávejte mi prosím vás pozor na ten obraz, ať mi ho nikdo nezničí…“). Pracuje velmi pomalým tempem. Výtvarný artefakt dokončuje většinou po třech setkáních. V konečné fázi o svých obrazech sděluje více. Jeho řada výtvarných artefaktů je stabilní. Bez výkyvů se projevuje i ve své individuální žité skutečnosti.

Katka je v žité skutečnosti celkově stabilní, občas má silnější výkyvy v náladách. Neorientuje se v čase. Výtvarné artefakty pravděpodobně z tohoto důvodu vždy dokončovala jako poslední, nevnímala danou časovou dotaci. Při malování byla vždy soustředěná na obraz, uzavřená spíše do sebe. Sama se s druhými nekontaktovala, na kontakt z vnějšku reagovala. Působila vyhýbavě a občas nejistě. Nejistotu maskovala naučeným úsměvem. Tvořila spontánně, měla předem připravené motivy. Její řada výtvarných artefaktů je méně stabilní. Výtvarnou skupinu opustila z finančních důvodů.

Lada má časté výrazné výkyvy v náladách. Občas se u ní projevuje vzdorovitost. Vyžaduje individuální vedení a zvýšenou pozornost průvodce. Výtvarné pomůcky si začala připravovat již sama. Pracuje velmi pomalým tempem, těžkopádně. Často neví, jak má začít. Do jejího prostoru a tvořivého procesu občas vstupuje matka, která se snaží Ladu ovlivňovat. Lada má nízkou frustrační toleranci, která se ukazuje při samotném malování a také při komunikování s matkou. Např. občas má problém s výběrem barvy, má problém se rozhodnout. Její řada výtvarných artefaktů je méně stabilní.

Petr se v žité skutečnosti projevuje impulzivně, občas je agresivní – fyzická agrese. Při malování vyžaduje opěrné body, časté ujištění. Během tvorby výtvarného artefaktu odcházel z místnosti, své ještě nedokončené dílo hodnotil často negativně. Ve výtvarné skupině se projevoval hlučně a vznětlivě, např. pokud obraz nevycházel podle jeho očekávání. Některé výtvarné artefakty dokončoval během dalšího setkání. Kladné ocenění nepřijímal. Petrova řada výtvarných artefaktů je méně stabilní.

Jaroslav je v individuální žité skutečnosti tichý, klidný, občas usměvavý. Má zhoršené komunikační schopnosti a sníženou hybnost pravé ruky. Při malování vyžadoval častější přestávky a ujištění. Projevoval zvýšený zájem kontaktovat se s ženami. Často oslovoval průvodce, aby sledoval jeho výtvarný artefakt a popisoval, co přesně maluje. Postupně se začal v konečné fázi uzavírat, jak ve svém životě, tak ve výtvarné skupině. Při malování se u Jaroslava v konečné fázi projevovala silná únava. Jeho řada výtvarných artefaktů je stabilní. Byl limitován tělesným handicapem, ve kterém dokázal projevit spontánnost a vytvořit si v omezených možnostech specifický způsob výtvarného vyjádření. Výtvarnou činnost ukončil.

David je ve své individuální žité skutečnosti impulzivní, v minulosti u něho docházelo k fyzické agresi. Zpočátku potřeboval individuální vedení průvodce. Často naléhal a hůře se srovnával s výtvarnými překážkami, které se během tvorby neočekávaně vyskytovaly. Projevoval emoce zlosti a vzteku. Dlouho se rozhodoval pro motiv. Občas vlastní výtvarné artefakty nedokončoval anebo obraz dokončil s určitou námahou. Postupně se zorientoval a začal přicházet s vlastními náměty. Inspiraci hledal i ve vnějším okolí a v internetu. Začal více experimentovat. Z temperových barev přešel samovolně na suché pastely apod. V konečné fázi pracoval samostatně. Jeho pozitivní motivaci udržuje oceňování výtvarných artefaktů a připravované společné výstavy. Ve výtvarné skupině se chová stále impulzivně, v jeho přítomnosti vznikají konfliktní situace, které jsou zvládnutelné. Davidova řada výtvarných artefaktů je jako jediná nestabilní. Výtvarné artefakty se významně liší, dohromady neutvářejí kompaktní celek.

ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

Podle předpokladu má malování volným způsobem za nedirektivního způsobu vedení pro participanty zvláštní význam, jelikož většina participantů se k tvorbě výtvarných artefaktů stále obrací. Za nedirektivního způsobu vedení se vynořily řady výtvarných artefaktů, které se od sebe výrazně liší. Většina působí celkově stabilně, jedna řada je výrazně nestabilní – nedostatečně čitelný osobitý rukopis. Nedirektivní vedení ve výtvarné skupině způsobilo počáteční „chaos“. Instrukce nabízely více možností, u každého autora se projevila jeho individualita, subjektivní prožívání skutečnosti. Nejasné hranice a větší prostor, který umožňoval více se otevřít, vyvolával i nejistotu. Ve skupině byla nejsilněji projevena potřeba častého ocenění i z vnějšku, častého ujištění. Kladné ocenění nepřijímal pouze jeden z devíti participantů. Dále vznikala potřeba aktivního naslouchání ze strany průvodce, potřeba rozhovoru, návodu, asistence při přípravě u tělesně handicapovaných členů skupiny, potřeba individuální podpory, respektování pracovního tempa, odpočin-

SKUPINOVÉ MALOVÁNÍ „VOLNÝM ZPŮSOBEM“

Zdeněk Staněk

ku mimo skupinu, verbalizace při tvorbě, sebeprezentace a potřeba prodat anebo darovat vlastní výtvarný artefakt. Ve skupině se spontánně projevovaly emoce kladné i negativní. Během setkání bylo možné provádět kvalitní diagnostiku. U všech participantů se ukazovaly jejich naučené strategie a vzorce chování. Zátěží byl pro některé participanty, především při prvních setkáních, samotný rozhodovací proces před začátkem tvorby.

Každý participant si postupnými kroky dokázal najít svůj způsob výtvarného vyjadřování, vlastní výtvarnou cestu. Většina již dokáže tvořit bez závislosti na průvodci. Participanti si vytvořili určitý řád, který se odráží v řadách výtvarných artefaktů. Ve výtvarném procesu se naučili lépe zaměřovat pozornost na výtvarný artefakt. Lépe se koncentrují, poznávají a učí se kultivovaněji vyjadřovat své emoce. Experimentování se objevilo u tří participantů. Řady výtvarných artefaktů Jany a Jaroslava jsou specifické tím, že se v nich odrážejí i limity jejich tělesného handicapu (např. linie vychází z jednoho podobně umístěného pevného bodu - Jana). I přes daný handicap působí jejich způsob tvorby uvolněně. U jednoho z participantů vstupovala do jeho prostoru spontánně matka a ukazoval se tak jejich vzájemný vztah a fungování. V jednom případě se objevovala únava, ztráta motivace a ukončení činnosti ve výtvarné skupině. U většiny participantů došlo k zorientování se ve skupině a k vytváření si vlastní výtvarné cesty a současně k vlastnímu sebeutváření, sebeodhalení, sebevyjádření. Došlo k celkovému výtvarnému posunu ve skupině i v chování většiny participantů v ní.

LITERATURA

BUBER, M. JÁ A TY. Praha : Kalich, 2005. ISBN 80-7017-020-4.

HÁJEK, K. Tělesně zakotvené prožívání. Praha : Karolinum, 2002. ISBN: 80-246-0422-1.

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 80-247-1362-4.

LIEBMANN, M. Skupinová arteterapie. Praha : Portál, 2005. ISBN: 978-80-7367-729-9

MRÁZ, B. Dějiny výtvarné kultury. Praha : IDEA SERVIS, 2002. ISBN: 1866-053-02.

VYSKOČIL, I. et al. Dialogické jednání s vnitřním partnerem. Brno : JAMU, 2005.

ZÁVORA, J. - STANĚK, Z. (2011). Aplikace metody PRVA v etopedické praxi. In Charvát,

M. ŠUCHA, M. Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku X. Olomouc: FF UPOL.

ZÁVORA, J. Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocí dítěte : disertační práce. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2009.

ZÁVORA, J. Výzkum významu témat evokovaných metodou PRVA : disertační práce. Brno: MASARYKOVA UNIVERZITA, 2012.

PŘÍLOHY

- Obr č.1 Lada-řada výtvarných artefaktů
- Obr č.2 Jana-řada výtvarných artefaktů
- Obr č.3 Katka-řada výtvarných artefaktů
- Obr č.4 Petr-řada výtvarných artefaktů
- Obr č.5 Jaroslav-řada výtvarných artefaktů
- Obr č.6 Libor-řada výtvarných artefaktů
- Obr č.7 David-řada výtvarných artefaktů
- Obr č.8 Pavel-řada výtvarných artefaktů
- Obr č.9 Josef-řada výtvarných artefaktů

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ZMĚNU VZTAHU ŽÁKŮ K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Kateřina Štěpánková
KVKTT PdF, Univerzita Hradec Králové,
e-mail: katerina@golfistka.cz

Anotace: Příspěvek zkoumá vývoj vztahu respondentů k výtvarné výchově na ZŠ a vliv učitele na proměnu tohoto vztahu. Mapuje faktory, které tuto změnu ovlivňují.

Klíčová slova: vztah k výtvarné výchově, výtvarná výchova, základní škola, role učitele výtvarné výchovy, výzkum ve výtvarné výchově.

THE STATEMENT „I CAN NOT DRAW“ AS AN EXPRESSION OF ONE’S OWN CREATIVE ABILITIES AND RELATIONSHIP TO ART EDUCATION

Kateřina Štěpánková

Abstract: Focus of this paper is to examine evolution of respondent´s attitude to the art education, especially at primary school. It also focuses on impact of the teacher to the change of attitude. Examines key factors of this change.

Key words: attitude towards art education, art education, primary school, role of the teacher of art education, research in art education.

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ZMĚNU VZTAHU ŽÁKŮ K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Kateřina Štěpánková

ÚVODEM

Každoročně se opakující negativní reakce u části studentů na otázku kladenou na začátku seminářů arteterapie a výtvarného vyjadřování „Jaký je váš vztah k výtvarné výchově?“, nás vedl k uskutečnění výzkumu mapujícího vzpomínky a historii vztahu respondentů k tomuto předmětu. Negativní a silně emočně podbarvené reakce byly shodné jak u studentů speciální pedagogiky a sociální práce, tak u studentů primárního a preprimárního vzdělávání. U všech těchto skupin by se očekával spíše pozitivní vztah, neboť se předpokládá, že studenti jednou budou aktivně pracovat výtvarnými formami a využívat je při své práci edukačně, rekreačně či rehabilitačně. Ve výzkumu jsme se zaměřili na sledování proměny v postoji k výtvarným činnostem od MŠ a během jejich vzdělávání na 1. stupni ZŠ a na příčiny negativního postoje studentů.

Účastníky výzkumu byli studenti dálkového studia speciální pedagogiky a sociální práce PF UHK v roce 2011/12 v celkovém rozsahu 102 studentů (30-45 let).

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ZMĚNU VZTAHU ŽÁKŮ K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Kateřina Štěpánková

METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl proveden analýzou esejů na téma „Váš vztah výtvarné výchově na ZŠ“ s následujícím zadáním: Popište Váš vztah k výtvarné výchově a výtvarným činnostem co možná nejvíce nazpět do předškolního věku. Zaměřte se na skutečnosti: kdo nejvíce podporoval vztah, kdo jej formoval pozitivně i negativně, jaké jsou vaše vzpomínky na výtvarnou výchovu, obzvláště na prvním stupni ZŠ. Co jste na učiteli a na výtvarné výchově oceňovali, rozvíjel-li učitel tvořivost, naučil-li vás kreslit, jak probíhalo hodnocení. Jak v současnosti hodnotíte své výtvarné schopnosti, zajímáte se o výtvarnou tvorbu a umění? Pokud byly odevzdané eseje v informační nasycenosti neúplné, byli dotyční vyzváni e-mailem k doplnění. Jelikož se jednalo o skutečnosti týkající se vzdáleného časového období, byla forma eseje zvolena záměrně. Od ní jsme očekávali pomoc při získávání přesnějších dat. Respondentům měla poskytnout prostor k zamyšlení se během psaní textu a umožnit jim rozvzpomenout se co možná nejpřesněji na skutečnosti ze své osobní historie. Postoje a názory v esejích byly následně převedeny do otázek v dotazníku, ty byly poté kvantitativně vyhodnoceny. K zápisu odpovědí, krom biografických údajů, byla použita 5 stupňová Likkertova škála a výběr z možností. Kvalitativní metodou tzv. gestaltů (Miovský 2006) byly získány charakteristiky popisující učitele a způsob vedení výuky, který podporuje vztah k předmětu, či jej naopak tlumí.

VÝZKUMY OBLÍBENOSTI PŘEDMĚTU VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Vztah žáků k předmětům na ZŠ celorepublikově zkoumal v letech 2003-2004 na vzorku 3728 žáků ZŠ G. Höfer (2006). Výsledky výzkumu potvrzují, že předmět Výtvarná výchova je oblíben a obsazuje horní příčky žebříčku (spolu s ostatními výchovami). Výzkum prezentuje též výsledky hodnocení subjektivní obtížnosti předmětů žáky a pořadí v něm je identické s žebříčkem oblíbenosti. Lze tedy předpokládat, že stupeň obliby závisí na stupni hodnocení obtížnosti předmětu, jak interpretuje Höfer. Oblíbenost předmětu je tedy do jisté míry vytvářena nízkými nároky na žáka, než vlastní náplní. To potvrzuje a rozšiřuje o další interpretace ve svém, ač co do respondentů méně rozsáhlém, výzkumu i Spousta (2007), který se zaměřil na zkoumání vztahu absolventa ZŠ k umění. Dle jeho výsledků si více než 53% absolventů nevybavuje učitele VV a přes 74% si nevzpomíná na nic zajímavého, s čím je pedagog seznamoval. Z výzkumu Stadlerové (2008) se dozvídáme více o poměru spokojených žáků (64,29%)a žáků s negativním vztahem (22,86%) k Vv na ZŠ. Dále pak o příčinách neoblíbenosti předmětu, kterými jsou především psychodidaktická a odborná nekompetentnost učitele a netvořivý způsob výuky.

ZKOUMÁNÍ VZTAHU STUDENTŮ K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA ZŠ

V tomto příspěvku se zaměříme na vyhodnocení vztahu respondentů k výtvarné tvorbě na ZŠ a na proměnu tohoto vztahu během jejich vzdělávání na ZŠ. Dále pak na popis významných činitelů a okolností, které proměnu vztahu způsobily. K tomuto zkoumání jsme použili jednak analýzy oblíbenosti předmětu (žáci vypovídali, jak měli předmět v oblibě) a pro doplnění a potvrzení výpovědí této části i zkoumání pojetí výuky učitelem (žáci vypovídali, jak učitel vedl výuku, co rozvíjel a podporoval). Na závěr nabídneme korelace některých vybraných položek výzkumu.

Subjektivní „úroveň oblíbenosti“ předmětu byla převedena na Likkertovu škálu hodnot. Výchozí hodnota škály byla definována jako „určitě ano“, dále „spíše ano“, střed škály výrokem „neutrálně“, dále „spíše ne“ a koncová hodnota „určitě ne“. (Pro potřeby tohoto příspěvku slučujeme krajní sousedící kategorie „určitě ano“ a „spíše ano“, „spíše ne“ a „určitě ne“). Data byla vyhodnocena v první fázi pomocí deskriptivní statistiky, následně analýzou rozptylu ANOVA a statistickou metodou F-Test, vše v programu na statistickou analýzu dat SPSS.

VZTAH K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA ZŠ

1. Jako dítě v předškolním věku jsem rád kreslil a věnoval se výtvarným činnostem:

ano, rád: 77%
stejně jako ostatním činnostem (neutrálně): 20%
nerad: 4%

Naprostá většina respondentů uvádí, že v předškolním věku měla pozitivní vztah k výtvarným činnostem. Charakteristické pro zdůvodnění obliby byla svoboda, spontaneita, experiment, radost a překvapení (příklady komentářů: mohli jsme experimentovat, zkoušet různé možnosti a materiály, byla to zábava, mohli jsme tvořit podle svého, těšila jsem se, co nového vyzkoušíme…).

2. Můj vztah k výtvarným činnostem se na základní škole:

zlepšil: 18%
zůstal stejný: 58%
zhoršil: 25%

Alarmující pro Výtvarnou výchovu je, že změna vztahu k výtvarným činnostem na ZŠ byla ve větší míře změnou k horšímu. V 83% se vztah k výtvarným činnostem nezměnil, či se dokonce zhoršil. Respondenti uvádějí, že významným momentem opadnutí zájmu a ztráty motivace byla normativnost ve výuce a stereotypní práce s jasným zadáním a cílem, bez možnosti hledat vlastní řešení a experimentovat. Dále se jako významný stresor

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ZMĚNU VZTAHU ŽÁKŮ K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Kateřina Štěpánková

projevilo hodnocení, a to i slovní, nikoli pouze známkou, a špatná psychodidaktická kompetence učitele. Zde se potvrzují zjištění Stadlerové (2008). (Příklady komentářů: nemohli jsme dělat, co jsme chtěli; pořád dokola jsme jen kreslili nebo malovali; učitelka rozdělila děti na ty, co malovat umí a ty, co neumí; učitelce se to nikdy nelíbilo; …vždy ukazovala před třídou nepovedené práce; získala jsem pocit, že jsem naprosto neschopná; trojky a čtyřky z výtvarky jenom lítaly..)

3. Výtvarnou výchovu na základní škole jsem měl:

rád: 66%
spíše nerad: 31%
nevím, nepamatuji si: 3%

Oblíbenost předmětu je často připisována relaxačnímu charakteru předmětu, který poskytuje příležitost k uvolnění, prostor pro expresivní komunikaci, zapojení fantazie a objevování. (Oblibu můžeme spojit i s otázkou nízkých nároků na žáka, viz Höfer, 2005). Negativní hodnocení předmětu je spojeno se stereotypem v hodinách a náplní předmětu, s problematikou hodnocení prací, či přímo s osobou učitele. Nejčastěji se jedná o učitele bez zájmu o předmět, či prosazujícího si svou představu o způsobu provedení práce. Jako nejzávažnější negativní faktor byl označen direktivní a netvořivý způsob výuky. (Příklady komentářů: nikdy jsme si nemohli zvolit vlastní téma; řekla, že je to tak nepovedené, že mi to musí celé překreslit; nikdy jsem nedokázala přesně okopírovat předlohu.)

OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ

Zajímavější než samotné procentuální výstupy z výzkumu, jsou vzájemné korelace otázek. Silná statistická průkaznost vztahu se prokázala mezi otázkami dotazujícími se na vztah k výtvarným činnostem, změnu vztahu, roli a působení učitele.

OBLIBA PŘEDMĚTU

Obliba předmětu je vázána na možnost rozvíjet a uplatnit kreativitu, fantazii a originalitu. Dále předmět hodnotí pozitivně ti žáci, kteří si odnášejí pocit, že je učitel „naučil kreslit“. To znamená, že nejen rekreační charakter předmětu se podílí na jeho oblíbenosti, ale i jeho faktická náplň, poznatky a dovednosti. Taktéž i pocit, že umím kreslit a že mne učitel „naučil kreslit“, souvisí s vnímáním dostatečného prostoru pro fantazii, tvořivost a originalitu ve výuce. Pozitivní změna vztahu k předmětu je též vázána na učitele, který poskytuje prostor, nezasahuje do výkresů a nepoužívá šablony.

NEGATIVNÍ VZTAH

Prokazatelně negativní závislost se ukázala mezi používáním šablon a vztahem žáka k předmětu, stojí i za zhoršením vztahu k výtvarným činnostem. Neprokázala se signifikance vztahu mezi používáním šablon a položkou „učitel mne naučil kreslit“. Velice častá argumentace, že šablona pomůže uspět i těm méně šikovným dětem, které by to jinak nezvládly, se ukazuje jako naprosto nepodložená! Používání šablon učitelem má naopak prokazatelně negativní vliv na pocit, že „umím kreslit“, a že mne učitel „naučil kreslit“. Zasahování učitele do výkresu žáka je dalším negativně formujícím momentem, tíhnou k němu ti učitelé, kteří při výuce používají šablony.

ZÁVĚR

Výrok „neumím kreslit“ byl spouštěcím momentem ke zkoumání problematiky vztahu k výtvarné výchově. Velice závažnou informací je, že u 83% respondentů vztah k výtvarným činnostem zůstal stejný, nebo se dokonce zhoršil. (Oblíbenost předmětu v 66% hovoří o předmětu samém, nikoli o vztahu. To je významný rozdíl.) Spontaneita a hravost se sice z výtvarného projevu dětí s věkem vytrácí, ale právě proto by ZŠ měla hledat odlišné formy a způsoby práce, které budou aktivizovat a vytvářet vztah na odlišných základech. Používání šablon, vzorů a předloh je stálým problémem ve výtvarné výchově. Jsou charakteristickým znakem netvořivé, stereotypní výuky a podílejí se negativně na vztahu k předmětu. Argument, že jsou „snazší „ cestou k zážitku úspěchu jsou nepodložené. Zkoumaný vzorek respondentů prošel základním školstvím většinou v době před rokem 1989, můžeme doufat, že současní absolventi ZŠ by vykazovali odlišné výsledky. Převažující negativní vzpomínka na výtvarnou výchovu a výsledný pocit vlastní neschopnosti a nedostačivosti není pouze informací o stavu výtvarné výchovy v dobách minulých, ale ukazuje na platformu, z které budoucí učitelé vycházejí a na které staví své pedagogické vzdělání.

LITERATURA

HÖFER,G., PŮLPÁN.Z., SVOBODA, E. Výuka fyziky v širších souvislostech - názory žáků - Výzkumná zpráva o výsledcích dotazníkového šetření. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7043-436-8

MIOVSKÝ,M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4

SPOUSTA, V. Vztah absolventa základní školy k umění. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) Absolvent základní školy. Brno : PdF MU, 2007, s. 187-196. ISBN 978-80-210-4402-9

STADLEROVÁ, H. Rozvoj psychodidaktických dovedností v přípravném vzdělávání učitelů primární školy prostřednictvím výtvarných disciplín. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky, 2008. Vedoucí disertační práce doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

PŘÍLOHY

- Vztah k výtvarné výchově 1
- Vztah k výtvarné výchově 2 (dotazník)
- Vztah k výtvarné výchově 3 (deskriptivní statistika)

FENOMÉN FLOW

Markéta Kvasničková
Doktorandka KVK PF UJEP v Ústí nad Labem,
e-mail: markuschka@yahoo.com

Anotace: Fenomén flow jako proces pěstuje schopnosti, úroveň vzdělání a motivaci dětí. Díky smysluplné radostné aktivitě mají možnost získat pevnější identitu a vědomí sebe sama. Redefinování pojmu flow pro potřeby pedagogiky umožňuje začlenění výzev, zvyšování schopností a smyslu do výuky jakýchkoliv vzdělávacích předmětů.

Klíčová slova: flow, proces, vzdělávání, optimální zkušenost, vědomí, motivace.

THE „FLOW" PHENOMENON

Markéta Kvasničková

Abstract: Flow as a process enhances skills, level of education and motivation of children. Through a meaningful and joyful activity students have a chance to strenghten their personal identity and their self becomes more conscious. Redefining the term flow for the purpose of education helps to include challenge, improving skills and meaning into any educational subject of study.

Key words: flow, process, education, optimal experience, consciousness, motivation.

FENOMÉN FLOW

Markéta Kvasničková

„ …vždy jsem byl přitahován k lidem působícím v různých disciplínách - ať je to psychologie, sociologie, antropologie - kteří viděli určitou spojitost propojující jejich odvětví. A zároveň nebyli považování za pozdější postmoderní redukcionisty.“

M. Cziksentmihalyi

DEFINICE POJMU FLOW

Citát autora, který vyvolal zájem o fenomén flow, jsem vybrala z důvodu popsání širokého spektra aktivit člověka, kterým může být pojem prospěšný. Ukazuje na široké zdroje a zároveň oblasti, které zpětně ovlivňuje. Nejdříve je dobré tento pojem blíže vysvětlit, případně vymezit. V oblasti umění, sportu je pojem znám již řadu let, avšak dochází ke zkreslením jeho procesuální podstaty.

Když se lidé věnují jakékoliv činnosti, podávají zprávu o jistém experimentálním stavu vědomí, které odděluje hodnotně a příjemně prožitý okamžik od zbytku života. Když jsou všechny tyto charakteristiky přítomny, nazýváme tento stav vědomí flow-zážitkem. Je to moment, kdy samotný pocit učení se něčemu nebo provádění činnosti je samo o sobě naplňující. Mnoho respondentů, kteří byli dotázáni, popisovali tento stav jako velmi příjemný, jako by byli unášeni přítomným okamžikem, jako by byli v pocitu plynutí. Pojem je častěji citován v souvislosti s vnitřní motivací. Teorie byla zkoumána na prožitcích umělců, atletů, hudebníků, vrcholových šachistů a chirurgů. Společným rysem jejich činnosti byl právě čas strávený plně uspokojivou činností. Během této činnosti se nacházeli ve stavu flow.[1]

Velmi důležité je odlišit flow od dojmu, který podle mé zkušenosti vyvolává překlad plynutí. Pojďme se zamyslet nad překladem do českého jazyka i pro přehodnocení naší představy o flow jako ekvivalentu plynutí. Jako autorka tohoto článku zvažuji možnost volnějšího překladu kvůli porozumění flow- a to proudění, které by mohlo toto nedorozumění odstranit. Teoretický základ je definován u flow takto: absence self z vědomí neznamená, že člověk ve stavu flow se vzdal kontroly své psychické energie, člověk si není vědom toho, co se děje v jeho těle a mysli. Mnoho lidí získá při popisu pocitu flow dojem, že jde o smazání vědomí self, o jakési cestování s proudem. Ve skutečnosti self hraje v optimální zkušenosti, jakémsi pocitu radosti a naplnění velmi důležitou úlohu, převážně na vědomé úrovni. Nejedná se často jen o pouze mentální nebo fyzickou aktivitu, vše je v souhře. Důležité je vědomí sebe, svých psychických procesů a tělových podmětů. Lidé, kteří se dokáží těšit z různých situací, mají schopnost ztlumit jiné podněty a soustředit se jen na to, co považují za důležité pro daný okamžik. Je potvrzeno, že jde o schopnost, ne o danou dispozici.[2]

1 Ibid., s. 4. Flow je popisován jako stav, kdy nic jiného není důležitější, zkušenost sama je natolik naplňující, že se jí člověk bude věnovat i za cenu velkých překážek, jen pro radost z činnosti samotné.

2 Cziksentmihayi M.: O štěstí a smyslu života, Praha 1996, s 132-3. Neurologická zjištění však nedokazují, že by někteří jedinci tuto výhodu v kontrole pozornosti zdědili geneticky a že by tedy schopnost zažít stav plynutí byla vrozená. Všechny tyto výsledky se dají vysvětlit spíše odlišností procesu učení. V závislosti na procesu učení a stavu plynutí se dále zkoumá co je příčina a co je důsledek.

Zmíněná radost, základ pocitu flow, směřuje vědomí sebe k jiným cílům. Osamocení je nahrazeno zapojením se, radost nahradí nudu, bezmocnost je vystřídána pocitem kontroly. Psychická energie pracuje na posílení pocitu self, místo sledování cílů, které nejsou se self v souladu. Na druhou stranu je to relativita času, která není zahrnutelná do časového ohraničení. Čas je během tohoto procesu relativní, ale nejde o neurčité nekonečné plýtvání časem. Meditační cvičení, jóga a bojová umění mohou tento proces podpořit. Pocit flow je spojen s vnitřní motivací, ve které dosahuje svého vrcholu. Pocit naplnění a smyslu není omezen jen na dobu příznivých vnějších okolností. Dokazují to prožitky optimální zkušenosti lidí, kteří přežili koncentrační tábory nebo byli reálně ohroženi na životě. Ze závěrů psychologického přístupu prof. Cziksentmihályiho vyplývá, že díky využití možnosti se rozvíjet v každém věku a dosáhnout požadovaných cílů není self důležitou komponentou. Ve smyslu, že pokud by se cíle soustředily především na self, tak je méně pravděpodobné, že by se pozitivní kvality života a cíle činnosti staly hodnotnými také pro druhé lidi.[3] Předpokládá se ustavení Ega s dostatečným rozlišením objektů a mentálního a fyzického self rozlišující osoby (volně podle Blanckovi 1992). Proces směřující k flow by mohl být s nadsázkou volnou výstavbou Ega, dost možná ale více procesem obohacujícím Ego o další komponenty vedoucím k rozmanitosti prožívání člověka a jeho sociálnímu chování. To znamená aktivní přístup v činnosti a myšlení, nikoliv pasivitu.

OPTIMÁLNÍ ZKUŠENOST

Tvorba, sport, práce - Co řadí tyto činnosti mezi flow aktivity je fakt, že zprostředkovávají radost - zde pojmenovanou jako optimální zkušenost. Tyto činnosti mají pravidla, která vyžadují naučení se schopností, určují cíle, poskytují zpětnou vazbu a umožňují řízení. Tyto flow aktivity splňují primární funkci zajištění primárně uspokojující aktivity. Cílem činností, které byly zařazeny mezi flow aktivity, je především uspokojení, mají zlepšit životní pocit jak po fyzické, tak po psychické stránce. Zajímavým faktem zůstává, že díky volnosti při výběru těchto aktivit, je člověk úzce svázán s jejich účelem, a proto jsou dobrým indikátorem toho, kým člověk je. Flow není jen akademickým zájmem. Jen po několika letech po svém prvním otištění začala být teorie aplikována na různé praktické problémy. Byla základem experimentálních školních osnov, výcviku manažerů, tréninku sportovců atd. Teorie byla využita pro tvorbu klinické psychoterapie, práce s delikventními adolescenty, řízení chodu domovů důchodců, instalaci muzejních výstav a rukodělných dílen s postiženými. Ve zkratce, flow může být popsáno jako stav, kde pozornost, motivace a daná situace vyústí do produktivní harmonie spolu se zpětnou vazbou.

PSYCHOLOGICKÉ PODKLADY

Mihaly Csikszentmihalyi následuje, jak sám nazývá, fenomenologický model vědomí založený na informační teorii. Tato reprezentace vědomí vychází z fenomenologie, vychází přímo z pojetí jevů - tak jak je zažíváme a interpretujeme. Nesoustředí se tedy tolik na ana-

3 Cziksentmihályi, M.: A Life Worth Living 2006, s. 139.

tomické struktury, neurochemické nebo nevědomé procesy.[4] V podání psychologie flow je vědomí složeno z ´věcí´, které vidíme, cítíme, myslíme si a toužíme po nich. Informace, které můžeme zpracovat a použít. Vnější události pro nás existují za předpokladu, že je vnímáme. Vědomí koresponduje se subjektivně zažívanou realitou. Naše schopnost pojmout realitu je omezená, vnímání, jak se již mnohokrát prokázalo, je selektivní.[5] Komplexnost psychiky je výsledkem dvou obsáhlých psychologických procesů: diferenciace a integrace. Tím, že osoba sleduje proces flow, se organizace self stává více komplexním než předtím. Dá se to také popsat jako proces růstu.[6] Flow pomáhá integrovat self, protože v stavu hluboké koncentrace vědomí je mysl obvykle dobře strukturovaná. Myšlenky, záměry, city a všechny smysly směřují k jednomu cíli. Podle prof. M. Cziksentmihalyiho je pravděpodobné, že jsou někteří lidé odolnější proti tlaku poruch pozornosti a mají schopnost zakoušet stav flow častěji.[7] Souvisí to pravděpodobně se schopností restrukturovat pozornost volněji, a stačí jen málo podnětů a informací z externích zdrojů. Bez systému třídění informací by i nejlepší paměť zanechala vědomí ve stavu chaosu. Diskutovanou otázkou zůstává vztah flow, tvořivosti a drog. Stanovisko autora je jasné - v ohledu nesouhlasu a neslučování kreativních impulzů. Ve své knize uvádí, že za posledních čtvrt století jsme byli přesvědčováni s rostoucí jistotou, že drogy rozšiřují vědomí. Tím pádem zároveň podněcují tvořivost. Podle důkazů, které ověřují, že drogy mění obsah a organizaci vědomí, neprozkoumávají nebo nerozšiřují řízení funkcí vědomí. K dotvoření něčeho kreativního musí být člověk této kontroly schopen. Práce, i když na pohled kreativní, třeba i umělecké dílo, které je vytvořené pod vlivem drog, postrádá komplexnost, kterou očekáváme od dobrého umění.[8] Má totiž tendenci být povrchní, jednorozměrné a sebepotvrzující.

Jako shrnutí dodávám popis použití autotelického self. Je to takové self, které převádí možná ohrožení ve výzvy, a tím zajišťuje vnitřní rovnováhu. Termín doslova znamená self, které má sebepotvrzující cíle. Jde o poměr schopností a výzvy, kterou daná situace přináší. V určitém průsečíku těchto proměnných se vlastně nachází většina každodenních činností. Do činnosti člověk vkládá svou energii, jsou mu nastaveny překážky /frustrace (challenge) a je na rozvíjení jeho schopností (skills) aby se jeho ego rozrůstalo, strukturovalo, proměňovalo k uspokojení, cílům a zrání. Jak ukazuje příloha 1. Pro mnoho lidí jsou cíle dány přímo biologickými potřebami a sociálními konvencemi, tím pádem je jejich původ mimo self. Pro člověka prožívajícího autotelickou zkušenost se základní cíle odvozují od zkušenosti přehodnocené vědomím, a tím pádem ze samotného self. Na druhou stranu tím, že člověk sleduje své vlastní rozhodnutí, může cíle změnit, pokud se neshodují se smyslem pro současnost a skutečnost. Z tohoto pohledu je chování autotelické osobnosti více konzistentní a pružné.

VZTAHOVÝ A SOCIÁLNÍ KONTEXT POJMU

Pohled, který se objevil v literatuře v nedávné době, uvádí pojem flow do kontextu vztahu. Zdá se mi oprávněný, spojuje dohromady osoby sdílející společný prožitek a umění.[9] Tvorbu umění vidí autor daného článku jako způsob jak pomoci vytvořit vztah nebo naladění na druhého člověka. Uvádím příklad oblasti, ve které se toto naladění očekává - psychoterapie. Tím že je člověk schopen zůstat během terapeutického sezení ve svém středu, vyrovnaný, přítomný a všímavý k současnému dění pomáhá vytvářet terapeutické spojenectví. Tím mám na mysli „flow“ (Cziksentmihalyi, 1990) „terapeutické zpřítomnění“ (Robbins, 1998) nebo „hru“ (Winnicott, 1971).[10] Na tento pojem úzce navazuje pojetí tělesného prožívání jako zdroje tělesných prožitků, které přinášejí základní význam skrze tělo do vnímání, myšlení, vědění a komunikaci. Jde o tělesnou inteligenci se schopností používat tělo k vysoce specializovaným a zručnost vyžadujícím činnostem pro tvůrčí i záměrné výsledky činnosti. Jedním z těchto výsledků činnosti je právě i hra a umění. Psychoanalytik D. W. Winnicott trval na svém pojetí terapeutické práce jako hledání způsobu jak si spolu terapeut a pacient umějí hrát. Zatímco vývojový psycholog Jean Piaget o těchto spontánních momentech referoval jako o symbolické hře, kde si dítě začíná formovat interpersonální pocit self. Jeho postoj potvrdily i průzkumy E. Eriksona. Tento typ hry ovšem vyžaduje poskytnutí jistého množství vnitřní kontroly, což může být stejný mechanismus, který nazývá M. C. Flow.[11]

TVOŘIVOST A FLOW

Profesor Cziksentmihalyi uvádí, že kreativita je procesem, který se dostavuje po letech praxe, stejně jako pocit zvládnutí určitého úkolu spolu s investicí dostatečných schopností a splnění výzev. Příkladem osobní tvořivosti je graf v příloze 2. Obecně je kreativita v oboru podle prof. Cziksenmihályiho součinem několika částí, první je doména (domain), skládá se ze symbolických pravidel a procedur, doménou je např. matematika. Domény jsou součástí toho, co nazýváme kultura, nebo symbolická znalost sdílená určitou společností nebo spojená humanitou jako celkem. K ovládnutí domény patří také vysoká schopnost orientovat se v oboru a neustále zvyšovat své osobní požadavky, polemizovat se sebou, klást si otázky a hledat pravdu. Druhou komponentou je oblast (field) zahrnuje všechny osoby, jako strážce dané domény. Ti rozhodují o tom, které příspěvky si zaslouží pozornost, jsou uchovány a zapamatovány. Třetí komponentou je sama osoba. Osoba, která při použití zavedených symbolů najde nový vzorec, pohled na problematiku. A tento příspěvek je zahrnut pod danou doménu. S motivací a schopností využít flow, plynutí souvisí procesy myšlení, které se zapojují. Například doménou je pro dané téma proces výuky v daném oboru, předmětem, oblastí (field) je výtvarná výchova.

4 Ibid. s. 25 … fenomenologie předpokládá, že mentálnímu procesu můžeme nejlépe rozumět, když ho pojmeme přesně, jak byl zažit, spíše než skrze zúženou perspektivu jednotlivé disciplíny. Ale na rozdíl od striktně fenomenologického proudu model, kterým se zabývá, přejímá principy informační teorie relevantní pro porozumění tomu, co se děje ve vědomí.

5 Ibid s. 29 …vědomí je omezeno schopností zpracovat pouze 40bitů informací/sec. Pokud počítáme s horní hranicí tohoto limitu kapacity, tj. 126bitů /sekundu, znamená to, že porozumění sdělení tří současně hovořících osob je teoreticky možné, ale jen díky udržení dalších myšlenek a vjemů mimo vědomí. Nemůžeme si být vědomi výrazu mluvčího nebo přemýšlet o důvodech sdělení, či si být vědomi toho, co má mluvčí oblečené.

6 Ibid s. 41

7 Ibid s. 86

8 Ibid. 170

9 Kossak, M. S.: Therapeutic Attunement: A transpersonal view of epxressive art therapy. In Arts in Psychotherapy, 2009, vol. 36

10 Tamtéž, s. 13

11 Tamtéž, s. 14

FENOMÉN FLOW

Markéta Kvasničková

PŘESAHY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Diskutovanou otázkou v minulosti bylo jak případně odlišit výuku výtvarné výchovy, vzděláváním umění a působení umění s cílem osobnostního růstu a osobní zralosti. Dalo by se v podstatě říci, že v každé škole se najdou žáci, kteří by měli z cíleného použití umění jako léčebného prostředku užitek. Je zde ale do jisté míry etické úskalí. Učitelé většinou svoji specializaci využívají k jiným účelům a naopak psychoterapeuti neučí ve školách. Může mít výtvarná výchova, pro kterou zůstává natolik důležitý společenský a kulturní faktor svůj pevný rámec jako například psychoterapie zaměřená na vývoj osobnosti, vztahy a případné podpoření růstu osobnosti? Ani výtvarná výchova díky novým proudům a důrazu na společenský kontext, vizuální gramotnost a konceptuální tvorbu nevychází přímo z pojetí zaměřeného na dítě a pouze na jeho psychický rozvoj.

PROJEKT ELLIOTA EISNERA HOTHOUSE ART APPRECIATION PROJECT

Uvádím příklad propojení principů blízkých výše jmenované autotelické zkušenosti ve výtvarné pedagogice. Projekt započatý roku 2003 propojoval několik vzdělávacích prostředí- muzeum umění, a vzdělávací programy pro učitele 1. a 2. stupně, praxi na 3. stupni škol. Vychází z myšlenek J. Deweyho a srovnává vědu, umění prezentaci a zkušenost. Vzdělání je plně opravdu smysluplné, pokud mají studenti přístup k různým formám reprezentace a zkušenosti. Nejde o to učit děti oceňovat umění, ani to není možné - můžeme je učit kritickému procesu, skrz který se mohou rozvíjet, testovat a zjemňovat své soudy o umění. Role učitele umění v tomto procesu je zvýraznit individuální odezvu každého studenta, spíše než předem definovat, specifikovat jaká by odezva od studentů měla být. Expresivní tvorba by měla vyústit v učení, pro iniciátory projektu bylo klíčoví spojení růstu expresivních dovedností a výrazu vyššího stupně myšlení, ve které může vyústit. Také i pro učitele zajímajícího se o proces flow individuálně u každého studenta. V celkovém rámci výuky s ohledem na kurikulum použít například logickou stavbu, kterou představila M. Pohnerová v knize Duchovní s myslová výchova, tak aby respektovala věkové a osobnostní požadavky žáků. V zahraničí praxi oboru pak je možné zmínit estetické vzdělávání G. Seeleho v knize Potřeba smyslů, jehož koncepci představuje Uhl Skřivanová (2011).

LITERATURA

Blanckovi G., R.: Ego psychologie: Teorie a praxe, Psychoanalytické nakladatelství Praha 1992 ISBN: 80-7179-423-7

Csikszentmihalyi, M.: Creativity-Flow and the Psychology of Discovery and Invention, Harper Collins, 1996 0-06-017133-2

Csikszentmihalyi, M.: Flow. Psychology of Optimal Experience. Harper and Row, 1990 ISBN 0-06-092192-7

Csikszentmihalyi, M.: O štěstí a smyslu života, Praha 1996 ISBN 80-7178-218-1

Csikszentmihalyi, M.: A Life Worth Living 2006 ISBN-10: 0195176790

Dalley, T.: Art as Therapy, Routhledge New York, 2004 ISBN 0-415-04021-3

David, J.: Století dítěte a výzva obrazů. Masarykova Univerzita Brno, 2008 ISBN 978 -80 -210 -5399 -1

Glover, N.: Psychoanalytic Aesthetics (An Introduction to the British School), Karnac, London, 2009 ISBN-10: 1855756862

Pohnerová, M.: Duchovní a smyslová výchova, Fantisk Polička, 1992 ISBN 80- 901438-2-2

Současná arteterapie, PdF UK Praha, 2000 ISBN: 978-80-7290-297-2

Slavík, J.: Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika. UK, 1997 ISBN 80-7184-437-3

Šicková-Fabrici, J.: Základy arteterapie, Portál. 2002, 2008 ISBN 978-80-7367-408-3

Šípek, J.: Projektivní techniky. ISV, Praha, 2000 ISBN 10: 80-85866-53-6

Uhl Skřivanová, V. Vývoj a proměny umělecko-pedagogických koncepcí v Německu v 2. pol. 20. stol. a v 21. stol. In Pospíšil, A., Řepa, K. (ed). Kapitoly z historiografie výtvarné výchovy v mezioborovém kontextu. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2011, s. 25–31. ISBN 978-80-7394-261-8.

Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Portál, Praha, 2002 ISBN: 8071785997

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1

1. Rozdělení pocitů s různou mírou vnitřní motivace v proměnných výzvy a schopnosti

   Z uvedených proměnných vyplývá, že poměr mezi výzvou (challenge) a schopností (skill) se postupně mění v závislosti poměru obou proměnných. Příklady činností z druhého z grafů odpovídají úrovni vnitřní motivace z grafu prvního. Je to velice jednoduchý a rychle ověřitelný poznatek u každého člověka při většině běžných činností.

2. Přiřazení vybraných/pravděpodobných činností odpovídajících vnitřní motivaci

PŘÍLOHA 2

Tento diagram popisuje rostoucí schopnosti a dovednosti - spolu s ukázkou procesu rostoucího flow.

A1 popisuje situaci, kdy se začínáme zabývat nějakou činností, něco nového se učíme. Příkladně lyžování. V tomto stádiu je radostí z úspěchu schopnost stát na lyžích a případně sjet úsek mírného svahu pluhem. Budeme z toho mít radost, odpovídá to začátečnickým schopnostem, dostaví se pocit flow, pravděpodobně do chvíle kdy nabudeme jistotu a budeme se chtít zlepšit. Může se dostavit nuda, znázorněna bodem A2.

To je již moment pro logické vyústění nastavit si laťku výš, zvýšit výzvu - pokusit se o víc, například dělat obloučky, jezdit po náročnějším terénu, apod. V tu chvíli můžeme začít pociťovat obavu nad zvládnutím náročnějšího úkolu - znázorněnou A3. Abychom se znovu navrátili do pocitu flow, musíme zlepšit své dovednosti.

Ani nuda, která může být i pasivním odpočinkem, ani obavy neposkytují pocit flow. Cesta od A1 k A4 je komplexní proces, kdy je i zážitek flow plnější, přináší radost, nové objevy a růst.

Člověk nemůže mít radost, pokud vykonává dlouho stejnou činnost na stejné úrovni. Při očekávání flow zážitku není dobré počítat s opakovatelností procesu nebo kopírování zkušenosti a postupu jiné osoby. Nezáleží tolik podle prof. Cziksentmihályiho na „obecných“ úkolech, představovaných danou situací nebo výše popsaným procesem, ale spíš jde o ty úkoly, které si příslušná osoba uvědomuje. Mnoho lidí se naučilo vnímat skryté možnosti ve všedních úkolech, jako jsou práce nebo péče o děti a oblasti jako sport, umění pro zážitek optimální zkušenosti a flow nevyhledávají.

PREZENTACE TVŮRČÍCH VÝKONŮ ŽÁKŮ V KONTEXTU ZKUŠENOSTI PEDAGOGA S VLASTNÍM VÝSTAVNÍM PROJEKTEM

Jana Jungmannová
Doktorandka KVK PF UJEP v Ústí nad Labem,
e-mail: janina.jungmannova@seznam.cz

Anotace: Autorka na vlastním příkladu popisuje a následné zobecňuje jednotlivé fáze uvažování spojené s prezentováním vlastní práce. Vytváří tak volnou možnost aplikace modelu při prezentaci tvůrčí činnosti žáků a nabízí možnosti, jak se s danými možnostmi v pedagogické praxi vyrovnat.

Klíčová slova: tvůrčí proces, tvorba, výtvarná výchova, rozhodování, galerijní provoz, interpretace.

PUPILS' CREATIVE PERFORMANCE PRESENTATION IN THE CONTEXT OF TEACHER'S EXPERIENCE WITH THEIR OWN EXHIBITION PROJECT

Jana Jungmannová

Abstract: The author stresses the importance of art teachers´ own creative work, their experience with presenting it, and mentions the key motives for applying the model of learners´ creative work presentation as an integral part of their creative process to the process of art education. Using her own example she defines and generalizes particular phases of thinking during the final stage of the creative process.

Key words: creative process, creative work, art education, decision making, gallery operation, interpretation.

PREZENTACE TVŮRČÍCH VÝKONŮ ŽÁKŮ V KONTEXTU ZKUŠENOSTI PEDAGOGA S VLASTNÍM VÝSTAVNÍM PROJEKTEM

Jana Jungmannová

Motto:

„Prezentace vlastního tvůrčího výkonu pak hraje klíčovou, protože jednoznačně nezastupitelnou a nezprostředkovatelnou, roli v tvůrčím usilování. Dílo a jeho tvůrce tu náhle stojí před sebou, mimo sebe a přitom stále spolu, u sebe. Autor tu završuje celý tvůrčí proces a ve finální poloze (prezentaci) pak doslova vysvětluje a odhaluje důvody, motivy a ambice svého usilování, stejně jako předkládá způsoby, formy, charakter a originálnost svého řešení. Náhle se „vrací“ zpátky k počátku svého rozhodnutí tvořit.“[1]

Příspěvek si klade za cíl připomenout několik motivů, které se ukazují v současné době (umění) a tudíž i v současné výtvarné pedagogice, jako bezesporu aktuální a důležité.

Současné tvorbě či současnému umění se jeví odklon z někdejšího zaměření na samotné výtvarné dílo a jeho rozšíření na celý proces umělecké tvorby, který zahrnuje nejen východiska tvorby a postoje autora, ale i celou škálu komunikačních procesů souvisejících s jeho diváckou recepcí, jako něco již naprosto přijatelného. Něco, s čím již v některých příkladech dobré praxe pracuje oficiální galerijní provoz, jehož aktivizující metody zprostředkování výtvarné tvorby pracují s divákem procesuálně, vytváří strukturovaný celek vícedimenzionálního komunikačního pole.[2] Vytváří se tak situace, kdy se v základním a středním školství tato procesuálnost neobjevuje v celé její škále, což rozhodně nenapomáhá celému komplexu uchopení zážitku umění.

Chybí zde opora současné výtvarné pedagogiky, která by aplikovala myšlenku zážitku z celého tvůrčího procesu. Takového procesu, který je ve školní praxi veden až do úplného konce, do vlastní prezentace. Prezentací je zde myšlena přirozeně navazující situace, ve které je žák či student donucen své dílo třídit, vybrat, vytvářet souvislost, hledat a odhalovat své motivy a celkově jej uchopit. Zde se ukazuje myšlenka vedení žákovské galerie[3] jako „laboratorního“ prostoru pro završení tvůrčího procesu, kdy poslední fází vnímáme právě prezentaci vlastní tvorby, jako začátek dlouhé cesty.

UČITEL VÝTVARNÉHO OBORU – TEN, KDO OKUSIL TVORBU NA VLASTNÍ KŮŽI

Co je tedy nosným motivem úvahy o nutnosti připravovat žákům takové situace a kde se vzal? Nezbytně nutné tvrzení, že pedagog výtvarně – vzdělávacího procesu by měl svou vlastní tvorbou dostát uměleckému světu, prožít si tvorbu „vlastní kůží“ a zažít si situaci, kdy „jde se svou vlastní kůží na trh“, které vnímám jako pravdivé a jediné možné, je pro možnou aplikaci vlastního zážitku z tvorby klíčové. Pokud chceme dětem nechat zažít to, co je tak těžko zprostředkovatelné a přitom nezastupitelné, tedy tvorbu, víme, že proces není úplný bez konečné exhibice jejich tvorby. Tudíž si dovolím tvrdit, že umělecké dílo není hotovo, pokud nedojde k jeho exhibici, je nutné právě celý tento proces žákům umožnit, aby byl zážitek umění úplný.

Vlastní zážitek z tvorby a touha sdílet jej s ostatními se tak potažmo ukazují jako základní platformy učitelské práce.

ZA CO SE V SOUČASNÉ DOBĚ PREZENTACE TVŮRČÍHO PROCESU SKRÝVÁ

Téma exhibice či jinak prezentace dětské práce se často schovává za hodnocení výsledku výtvarné práce ve skupině, kdy skupina hodnotí přístup autora, nabízí jiná možná řešení. Tato část je jistě nezastupitelná, důležitá. Za další projev prezentace se mohou považovat nástěnky či jiné formy panelů na chodbách škol, dále pak přehlídky (bohužel často soutěžní) dětské tvorby, které jsou instalovány jako nabídka možných přístupů k danému řešení problému v množstvích supermarketových regálů se zbožím. I v tomto případě bychom mohli hledat role důležité pro výtvarně vzdělávací proces, i když složitě. Kontext výtvarného díla zde definuje pedagog (v rámci soutěžních přehlídek to není vždy jistotou), hledá a vytváří vztahy, v lepším případě obsahové.[4] Dále bychom zde jistě mohli jmenovat výstavy, které organizují výtvarné obory, žáci se na nich podílejí jen jako „pomocníci při instalaci“, což je jistě přínosné. Pochopí, jak to chodí, nejsou však nositeli myšlenky instalace, jsou jen jejími „sluhy“. Učitel je zde nositelem a nabízí se zde další otázka k diskuzi a to, zda to tedy není výstava pedagoga. Dalším nově se objevujícím fenoménem je zakládání tzv. dětských galerií, které se zabývají vystavováním dětských výtvarných prací, děti s tím však nemají pranic společného. Vlastní instalace jde zcela mimo tvůrčí proces dítěte.

VLASTNÍ ZKUŠENOST K NEZAPLACENÍ

Jak je již z názvu příspěvku patrné, nabízí se zde možnost aplikovat vlastní zkušenost uměleckou do světa výtvarně pedagogického procesu. Jako spoluautorka výstavy Nomen Women (společně se Zdeňkou Mítovou, Galerie Radniční sklípek, Litvínov, 2012) bych ráda proces, který začíná udáním (stanovením si) termínu výstavy a končí autorskými ko-

1 Mrázik, 2008, s.22

2 Zde bych se ráda odkázala na Barboru Svátkovou, která definuje galerijní animaci jako výtvarnou akci, v které máme možnost právě do takového komunikačního pole zasáhnout a otevřít tak možné dimenze pro lidskou komunikaci vůbec. Svátková, B., Výzkum galerijní pedagogiky v České republice a v Evropě 2005 – 2008, In HORÁČEK, R. ZÁLEŠÁK J. (ed.) Aktuální otázky zprostředkování (Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova). Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8

3 Projekt žákovské galerie Zkušebna S – 56, který vedu při ZUŠ Moskevská v Mostě, se snaží již od konce dubna 2011 touto cestou jít. V návaznosti na sebe se uskutečňují výstavy jak žáků školy doplněné autorskými prohlídkami, tak studentů KVK PF UJEP Ústí nad Labem, kteří jako výstupy z mých seminářů seznamují žáky ZUŠ s motivy a východisky své práce na svých komentovaných prohlídkách. Prostor tím otevírá další své role, které nabízí oficiální galerijní platforma.

4 Mohu zde vyvrátit i možnou připomínku ze strany aktivních pedagogů z hlediska organizace práce. Praxí ZUŠ jsou však i výstavy absolventské, kde žák prezentuje cyklus své tvorby.

Jana Jungmannová

mentovanými prohlídkami, popsala a současně rozdělila do jednotlivých etap. Tyto etapy, které již popsal ve své knize Výtvarná tvorba – Prostorová tvorba Martin Mrázik, si dovolím, s velkým respektem vůči autorovi doplnit. Připomínám zde ještě jednu důležitou skutečnost, a to tu, že zde záměrně vylučuji roli kurátora výstavy z toho důvodu, že je tato role dosti problematicky definována a aplikována do výtvarně pedagogického procesu a nerada bych, aby došlo k možné desinterpretaci v možnosti přisoudit učiteli v prezentaci tvorby žáka tutéž roli.

První částí procesu prezentace vlastní práce je fáze, kterou bych nazvala „preprezentací". Jde o část, kterou bych vlastní Mrázikovo dělení doplnila. Jedná se o rozhodovací prostor, který vytváří otázky a odpovědi, zda vůbec chci vystavit, a co vystavit. Autor zde hodnotí svou dosavadní tvorbu, přemýšlí, která díla jsou dle jeho názoru nejlepší, zda vystavit všechny či jen část a tedy jakou. Otevírají se zde možnosti přemýšlet, zda dílo potřebuje být součástí cyklu, jak velkého a zda vystavením jednoho neublíží ve vzájemné interakci dílu jinému. Pracuje zde i s divákem v tom smyslu, aby exhibicí vlastního ega neokradl diváka o tajemství tím, že poodhalí až příliš. Výstava přeci nemá být příliš didaktickou, musí dopřát divákovi jistou dávku svobody, nenabízet své řešení příliš jednoznačně. Dále již budu fáze vlastní prezentace citovat (3 okruhy dle Mrázika). Je nutné však stále mít na paměti, že všechna následující rozhodnutí jsou stále součástí tvorby, umožňují umocnit kontext tvůrčího díla, ale nejen to, dílo tím dotváří. „ Co je tedy nutné dodržet? 1) Volím způsob (formu) prezentace své tvorby (zavěšení na zeď, položení na zem, opření o sloup, umístění na podstavec, digitální prezentace, videoprojekce, apod.), 2) Volím místo, tedy kde budu své dílo prezentovat (galerie, ulice, (konkrétní) místnost, vlastní tělo, exteriér, apod.), 3) Volím způsob a formu interpretace svého tvůrčího výkonu."[5].

APLIKACE DO VÝTVARNĚ PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Je jasné, že všechny části, budu-li je teď redefinovat jako čtyři s tím, že fáze „preprezentace" by byla tou první, jsou zcela nezastupitelné. Nelze je tedy ani ve výtvarně pedagogickém procesu opomíjet. Nabízí se zde model, který vybízí k aplikaci do pedagogické praxe, dále k ověření, následnému možnému redefinování a usazení jednotlivých fází, popř. jejich modifikací. Je zřejmé, že je nutné a žádoucí vést žáky a studenty k prezentaci své práce jednotlivými fázemi tak, aby pro ně byly pochopitelné. Důležité je různými výtvarnými etudami si klíčové fáze s žáky osahat a čerpat při výuce nejen vlastní zkušenosti, ale především poukázat na příklady z dějin umění a ještě více z oblasti umění současného.

5 Mrázik, M., 2008, s. 23

HORÁČEK, R. Galerijní animace a zprostředkování umění. Brno: CERM 1998. ISBN 80-7204-084-7

JEŘÁBKOVÁ, E. VÍTKOVÁ, L. Plán B – anketa. In HORÁK, O. (ed.) Místa počinu (Historie výstavních prostorů u nás od 19.st. po současnost). Praha: Komunikační prostor Školská 28, 2009. ISBN 978-80-254-8775-4

MRÁZIK, M. Výtvarná tvorba – prostorová tvorba. Ústí nad Labem 2008.

MRÁZIK, M. Legitimita a kompetence. In BABYRÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) Mezi viděním a věděním (Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova) Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2

MRÁZIKOVÁ, E. Aktivizující formy zprostředkování současného výtvarného umění z hlediska nezávislé výstavní instituce. In HORÁČEK, R. ZÁLEŠÁK J. (ed.) Aktuální otázky zprostředkování (Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova). Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8

SVÁTKOVÁ, B. Výzkum galerijní pedagogiky v České republice a v Evropě 2005 – 2008, In HORÁČEK, R. ZÁLEŠÁK J. (ed.) Aktuální otázky zprostředkování (Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova). Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8

ZÁLEŠÁK, J. VANČÁT, J. Koncept vizuální gramotnosti a možnosti její aplikace v českém vzdělávání. In BABYRÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) Mezi viděním a věděním (Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova) Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2.

LAND-ART CESTA KE KONTEXTŮM: PODZEMNÍ TOVÁRNA RICHARD JAKO MÍSTO PAMĚTI

Ivana Červinková
Doktorandka KVK PF UJEP v Ústí nad Labem,
e-mail: iva.cervinkova@seznam.cz

Anotace: Site-specific art ve výtvarné výchově vybízí k práci s konkrétním místem – historií, kulturními a společenskými významy a ústí k porozumění tomuto konkrétnímu místu.

Klíčová slova: přemístění, socha a site-specific, land-art, podzemní lom, památník.

THE LAND ART WAY TO CONTEXTS

Ivana Červinková

Abstract: Site-specific art motivates art education to work with specific place – history, cultural and social significance and results in better understanding of that particular place.

Key words: rhelocation, statue and site-specific, land-art, mine, memorial.

LAND-ART CESTA KE KONTEXTŮM: PODZEMNÍ TOVÁRNA RICHARD JAKO MÍSTO PAMĚTI

Ivana Červinková

VYZVEDNUTÍ KAMENE

„Kámen, před kterým filosofie zůstane stát a literatura se jen točí v prázdných slovech s bezmocnou touhou naplnit jeho chlad a ticho smyslem“[1] je uchopen, nalezením, umístěním, přemístěním, je vzpřímen a vlastně pochopen. Je vydolován – odlomen (odštěpen). Je vydolován – vyhrabán. Architektura kámen nepopisuje, používá a bere ho jako surovinu. Poskládá jeskyni, místnost a otevře ji okny a dveřmi. Oddělení kamene od jeho místa vzniku, od procesů, kterými prochází,

Filip Landa ve svém architektonickém projektu pro památník podzemní továrny Richard umístěné v bývalém vápenném dolu, kde zemřelo tisíce lidí, otevřel podzemí povrchu k podzemním chodbám. Jak se dívat na zásah takového rozměru?

Hora je kámen, kužely hor ve Středohoří nevznikly odrolením, jako například Říp, který čněl jako komín, ale jsou kamenem, který se prodral na povrch sopečnou aktivitou. A tam, kde se odhalil, byl nabídnut (obr. 1). Každý kámen pochází zezdola, zevnitř, ze země a je jí. Ale napětí mezi nejvyšším a nejnižším bodem hory je jiné tím, jak hora vznikla.

Odkud se bere? Z podzemí, aby nebylo vidět, že je brán. Prázdno po kameni je prázdno a pojetí tohoto prázdna *jako místa k zabydlení, jako nory pro skřítky, jako locus zabydlený Geniem*, je opřádání druhotnými významy k vyrovnání se s takovým „braním“. Úmyslně vytvořený *příběh* k místu, je neautentický. Autenticita se nese s příběhem, který je tradovaný, je trpělivý, čeká, jako archetyp, mýtus. Skutečnost vytěženého prostoru, ze kterého byl vzat kámen je taková, že je prázdný, kámen byl VYJMUT. Vrácení kamenů zpět místo neregeneruje, nevrací v čase a nevrací ani akt vynětí, protože je aktem umístění (ale i v umisťování je opět zahrnuto vyjmutí umístěného). Důl, jako místo těžby je až posléze uchopen jako *abstraktní skulptura podzemí*[2], je třeba hledat, proč a kým je tak uchopen.[3] Protože takové jeho pojetí není samozřejmé. Množství formálních podobností se zpracováním „podzemí“ nejsou ještě ospravedlněním k takovému zásahu do podzemí. Nevytváří *tradiční* způsob řešení. (V případě projektu Filipa Landy jsou to kostely v podzemí v Etiopii, termitiště vylité betonem).[4]

Skálu jsme nestvořili, vytekla, nebo se obnažila puknutím, vypouknutím. A vyňatá úsilím je vzorkem toho všeho dění mimo naše síly. Ale je vzorkem síly *vyjmutí - vyzvednutí*. 1. Ulovená a podstavcem povýšená jako trofej, a vlastně pak pokořená - *adorovaná oddělením od země*. 2. Znovu zasazená do země a *prýštící vzpřímením*. 3. Začleněná *umístěním vedle*. Neupokojenost z neuchopitelnosti dané nepoddajností kamene (způsob odebrání hmoty, rituál přesunu, nereprodukovatelnost), je vyřešena jeho dekonstrukcí provedenou rozemletím a *znovu* slepením – výslednou hmotu účelově pojmenovanou – beton. Děs z utilitární vynalézavosti je poschováván pod polystyrenové a perlinkové zateplovací systémy paneláků. Či zastřen jasným požadavkem funkce a obnažením této funkce. Děs je expresivně vyjádřen znovu pochopením materiálu, jakoby znovuobjevením, když je odhalen ve své surové podobě, a záměrně necháván k postupnému obrůstání mechem, zbarven vlhkostí a lišejníky.[5] Necháváme se s „radostí“ přesvědčit, že i tohoto materiálu se týkají přírodní procesy a že můžeme pracovat s touto „přidanou hodnotou“.

Odkud se ještě bere kámen? Ze země, a pod ním je poklad. Pod Krušnými horami zažijeme ještě větší kontrapunkt vyvýšení, když pod horou vznikne údolí, povrchový důl. A spatříme její podvojnost, kdyby se tyčení obrátilo směrem k zemi, jak by byla spatřená v odraze jezera, když by důl byl zalit vodou pro rekreační vyžití. Hovoříme o rekultivaci *měsíční krajiny*, a její imaginaci jako *krajiny* a jako *měsíční*, protože nemáme její přímý zážitek (taktéž rozměr a zážitek pouště), ale přesto používáme tento metaforický název. Rozměr lomu ztrácí lidské měřítko nory, obytného prostoru a jeho rozlehlost se podobá krajině. Namísto procházení skrz kámen, vznikne situace *kámen jako obrazová plocha*, protože parametry krajiny jsou zde jen vzpomínkou na krajinu, více vizuálního stimulu a konfrontace s radikální abstrakcí hmoty v ploše. Negativní obraz je nepředstavitelný. Kámen, hmota, která byla odejmuta, je ztracená v rozlehlosti. Nemá tvar, nevytváří ani vnitřní prostor.

Neviditelnou noru můžeme archeologicky vrstvu po vrstvě vy-*nořit* povrchu, dostane se na odiv, ale blíž našemu svědomí. Vnitřní spleť chodeb podzemí, můžeme vnímat jako umělou jeskyni, architekturu, jejímž archetypem je jeskyně. Rozměr fyzické přítomnosti kamene – být v kameni – je těžce uchopitelný skrze představu „být v kameni“, ale sloveso *být – bydlet* je *způsobem*, zařizováním se v kameni (nedochází ke ztotožnění: jsem kámen). Máme zkušenosti se *zařizováním se v* – totiž *uvnitř*. Povrchový důl postrádá toto *uvnitř* a jeho otevření připomíná víc krajinu, než vnitřní prostor. Dimenze člověka – jeho rozměr je ztracený. Kámen – jeho váha – přenositelný kámen (rozměr člověka uchopitelný skrze váhu a měřítko kamene) je v takové rozlehlosti rozvržen jinak (obvykle v takové souvislosti použijeme sousloví – *je ztracen,* ale to je už je způsob jiného rozvrhování, totiž nalézání kamene). (obr. 2) Milan Knižák: Kamenný obřad, 197[6]*: V opuštěném lomu jsou z kamenů sestavovány kruhy. Každý pracuje na svém. Potom v kruhu mlčky stojí; sedí; nakonec každý vyryje do země uvnitř kruhu magické znamení a za tichého, monotónního bzučení odejde s ostatními (kteří vykonávají totéž) na skálu nad lomem, odkud pozoruje kamenné kruhy zanechané na dně lomu.*

V neskrytosti je potenciál čitelnosti. Podzemní doly jsou hmatatelné na povrchu až když se erozí dutiny sesypou a povrch se proboří. Odhalování dolů formou odpreparování země, se podobá archeologickému průzkumu, ale není to hmota – sídlo v popelu (Pompeje).

1 HERMACH, 2001. s. 10

2 Architektonický projekt Sad smíření, LANDA, 2011, dostupný na www.filiplanda.cz

3 Vylití betonem se spíše podobá průzkumu a hledání fantastického tvaru nory. Obrazová inspirace čerpána z obhajoby práce F. Landy Sad smíření.

4 příklady jsou inspirovány prací Sad smíření od Filipa Landy v prezentaci ukazující formálně na skulpturalismus pod povrchem.

5 Taková materiálová citlivost je znatelná v nové japonské vlně.

6 Text scénáře na autorových stránkách: www.milanknizak.com

LAND-ART CESTA KE KONTEXTŮM: PODZEMNÍ TOVÁRNA RICHARD JAKO MÍSTO PAMĚTI

Ivana Červinková

Nehledáme artefakty. Stěna (figura) je to, co bychom odjímali. Byt – jeskyně, vnitřní prostor, by po takovém odhalení byl otevřený k nebi, čitelný, stal by se z něj zářez, koridor, *povrchový důl*.

Specific-site art - cesta ke kontextům *Vymezit (articuler) prostor znamená: dovolit mu promluvit. Čili spatřit prostor, prozkoumat jej, ale ne jako nástroj, s nímž chci něco podniknout, nýbrž tak, abychom dělali to, k čemu nás prostor pobízí* Kazimierz Braun.[7]

Náš počin v krajině je reálný, může odkazovat k imaginativním světům, může zacházet s tématem fikce, ale jeho realizace je reálná a to i na mentální úrovni. A sice není jedno, jestli mu budeme říkat *land-art*, nebo *práce s přírodninami*. Ještě důležitější je, aby se to, jak našemu způsobu tvoření říkáme, nestalo legitimizací naší tvorby, odkazem k procesu tvorby. *Land-art* 70. let 20. století může vytvořit v krajině originální, neopakovatelnou situaci, ale to ještě neznamená, že dochází jeho prostřednictvím k *nalezení identity místa*. Pojmenování „land-art" ukotvuje přístupy ve specifické době a jako *pojem - název* přístupů je nepřenositelný. Připomene poučeným dobovou návaznost této tendence na minimal art, pop-art, konceptuální umění, body - art a umění akce, na americký a evropský směr, hnutí beat a hippies. Undegroundovou „galerii" v totalitním režimu. K mimogalerijní, k mimoartefialistické (nekomerční) aktivitě přibyla angažovanost na kontextech ekologických, historických, sociálních, etnických – site-specific. *Site specific vypráví příběh, není kulisou, je neopakovatelný a nepřenosný.*[8] Umění pak vychází z identity místa (místo už má svou identitu), které se stává předmětem výzkumu, sociální sondou či určitou rozehranou výzvou pro jeho obyvatele a komunitu. „V komunity-art je místo nahrazeno skupinou lidí."[9] Právě tato skupina lidí může na čas, v projektech efemérnějšího charakteru, nalézt specifickou identitu místa. Umění zakouší roli *instrumentu*.[10] Ve veřejném místě už dílo není považováno za monument, ale za *prostředek* k přetvoření daného místa a okolí. Demokratizované umění - public-art bylo součástí snah financování uměleckých projektů ve veřejném prostředí s uznáním, jak takový přístup může ovlivnit mínění, prostor. *Společné dílo* je projektem spojující umělce, sponzory, architekty a veřejnost.[11]

V site-specific se nejedná o vytvoření identity místa, jak lze také pochopit, ale o identifikaci se s identitou místa. A to na osobní úrovni. „Taková tvůrčí aktivita oslovuje ty, kteří v dané lokalitě žijí, a tím se vytváří potřebné sociální vazby, nutné například k oživování opuštěných a zdevastovaných míst veřejného života. Site specific dává místům naději, připomíná a redefinuje jejich minulost. Jedná se především o prostory, které na sebe potřebují upozornit a jež by jinak péči nedostaly – místa různého charakteru a rozdílných společenských situací. Postup uměleckého ztvárnění site specific se tak pokouší o získání vlivu na budoucnost těchto lokalit."[12] Takové záměry jsou opět lehce instrumentalizované do podoby public-artu a to i v přírodním prostředí.[13] Jako například v Königsmühle, násilně vysídlené vesnici po druhé světové válce, kde se odehrál festival a přilákal tak mnoho lidí se zájmem o tuto skutečnost. Nejen samotný průběh, ale ještě následující otázky jsou velmi zajímavou prací pro výzkum sociologie a antropologie. Osmyslováním míst a lokalit, jakož i jejich pojmenovávání a dále např. jejich začlenění do systému mýtů, pověstí atd. a jejich následným pospojování vzniká z cizího a nezúčastněného přírodního prostředí existenciálně významná veličina, známá krajina, pocitově jasně vymezená z okolního neutrálního až nepřátelského prostoru. Krajina má ontologický význam, protože lidská společenství žijí v ní i skrze ní, protože je prostředníkem kulturních významů a symbolů.[14] Můžeme se na ní dívat jako na památník událostí, ale má časování, není konzervovaná. Konzervování vzpomínky na událost v místě do symbolické roviny, nebo vepsání naší vzpomínky či pochopení (s odstupem času nelze vzpomínat, ale spíše se vcítit do vzpomínek) přímo do krajiny má úplně jiné následky.

Socha s logikou památníku - forma *sochy – památníku* byl sám o sobě starší formou „site -specifičnosti". Socha, jako označení skutečného *místa – site*. Svým zobrazením odkazovala k události místa, jeho významu. „Podstavec takové sochy tím, že pole zobrazení vynášel ze země nad skutečný prostor, měl prahovou funkci: zakládal faktickou symbolickou povahu zobrazení, i když se fyzicky spojoval s vlastním místem."[15] Socha sesazená z podstavce, vyňatá z galerie, sestavená z předmětů denního užívání a potřeby, instalovaná, rozehrává nové kontexty a směřuje k přesahu do *přirozeného prostoru*. A je pochopitelné, že návrat k podstavci už není sochařským klišé, ale je zvýznamněným záměrem (Např. Brancusiho podstavec).

Obcházení kamene „*Tradiční sochařství dávalo přednost převážně vertikálním, stabilním formám, zatímco zemní umění umožňuje umělcům tvořit v neomezeném prostoru a vytvářet na velkých plochách plastické formy i pod úrovní terénu.*" Denis Oppenheim[16]

7 KLÍMA v Divadlo v netradičním prostoru, 2010, s. 35
8 KLÍMA v Divadlo v netradičním prostoru, 2010, s. 35
9 ZÁLEŠÁK, 2011, s. 49.
10 Site specific v sobě vždy obsahuje konceptuální složku, a proto tíhne k určité složitosti. Ta nakonec ničí spontaneitu a staví překážku mezi sebe a diváka, takže místo sdílení se dostaví hádanka, kterou divák obvykle odmítne. Někdy umělci používají vlastní komplikovanou nesrozumitelnost jako zbraň proti kolegům i divákům. Složitost a nesrozumitelnost sice chodívají spolu, ale nejsou to synonyma. V: Cílek Antropologie prostoru v Divadlo v netradičním prostoru, str. 218
11 Takový institucionalizovaný vztah se neobešel bez agentur vyjednávající a zprostředkovávající styk mezi umělcem, architektem, veřejností a sponzory.
12 VÁCLAVOVÁ – ŽIŽKA v Divadlo v netradičním prostoru, Praha, 2010, s. 86
13 Grantová politika rámcově stanovuje pravidla pro události ve veřejném prostoru, je otevřená různé konkretizaci, a to i uměleckým aktivitám. Naplnění požadavku, nebo využití formulářů k tomu, aby vzniklo něco z naší vůle. Veřejnost objednává (daňově předplácí) skrze důvěru ve formuláře a úsudek výběrového řízení. Tyto představy vypovídají stále více o respektování uměleckých aktivit performativního či monumentálního charakteru (modernistické nebo postmodernistického), pokud je dobrým nástrojem a tuto instrumentalizaci dokazuje obhájeným projektem (grantem).
14 Citát převzat z HAVELKA, 2008. s. 32-3
15 Umění po roce 1900, 2007, s. 542-543
16 VÁVRA, 2001, v: Člověk mezi rozprostraněností a krajinou, 2008, s. 192-193

LAND-ART CESTA KE KONTEXTŮM: PODZEMNÍ TOVÁRNA RICHARD JAKO MÍSTO PAMĚTI

Ivana Červinková

Krajinná podoba památníku místa, které je rozlehlejší, které nemusí mít jasně stanovenou hranici události, jíž památník připomíná, je hmotným naplněním imaginativního směřování sochařského jádra, expanzí symbolického významu sochy do prostoru.

Abychom sochu prohlédli, pohybujeme se kolem ní, načítáme (sčítáme) časoprostorové prohlížení v krajině. Pohybová imaginace[17] je vyplněna aktuálními i vizuálními pohyby. A gesta sochy (např. socha K. H. Máchy od Václava Blažka, 1836: Socha hledí směrem k Radobýlu, hoře nad Litoměřicemi, kde si údajně básník uhnal zápal plic, ale má zde také výhled na svou světničku), její ukazování, směřování (obr. 3)[18] odkazují k místu, které nemusí být konečné, stejně tak i časové roviny souvisící s událostí, které se už staly a jen z jednoho úhlu pohledu se už nedějí. Můžeme se dívat na to, že mají odstup (ve smyslu odměřenost) od událostí a místa. Nemusíme jej chápat jako distanc ve smyslu o krok zpět z nedostatku odvahy, nebo z úcty. Takové *nepřiblížení se k místu* můžeme vnímat ještě jinak. Nezabírá ho, necizopasí na něm. Ale není pouhým komentářem, diváka na místo připravuje a může vyznít i didakticky, poučně – jak místo prožívat. (Srovnání s naučnou stezkou a informační tabulí u vstupu do místa.) Tato návodnost je také zaměnitelná s tendenčností a to tehdy, když si uvědomíme, že sochu lze oddělit od místa, převést a vyměnit (například sochy vládních oblíbenců ve městě, přejmenování místa podle výměny této sochy, nebo podle hlavních politických idejí, například Mírové náměstí, Havlův park, Jiráskovy sady).

Jinak to je ale v případě Königsmühle, vysídlené vesnice v Krušných horách, má výjimečně dochovaná obvodová zdiva domů. Uvažuje se o jeho konzervaci, udržení památky *„na zaniklé obce“, „na krajinu, která vznikla v 50. letech“.*[19] Podstata místa je v tom, že zaniká a zánik je také muzeem toho, co se stalo. Není třeba adorovat přírodu a její moc, vzít si zpět. Hovoříme o časování, respektu k tomu, co reprezentuje dobře dochované obvodové zdivo opuštěných domů, a o tom jestli právě z tohoto zdiva chceme udělat muzejní exponát v krajině, dokladující zaniklou obec – zanikající obec.

Pokusíme se zde uplatnit pojem *prostorová deixe*, který slouží v jazyce k odkazování a zvláště je zkoumán v pragmatické lingvistice. Zajímají nás slova, která bez reálné situace nenabývají významu konkrétního, například slovo *tady*. Socha, která je pomníkem, stojí v pomyslném centru místa událostí. Ale také může zůstat stranou, nechá místo události *samo o sobě*, stojí u příchodové cesty, nebo je jí vyčleněn zvláštní prostor (palouk, sedlo, vyvýšená plocha se schody). A její *tady* – umístění, nemusí být významově plné, jak jsme uvažovali o odkazování sochy například pomocí gest výše. A je zde ještě jeden zajímavý příklad z práce s kamenem z aktivit z Königsmühle (obr. 4). Autor, Hartmut Rademann píše: *„Mohl jsem nahlížet na ruiny jako na figury. Vyčnívají, pokryté mechem a křovisky, z krajiny. Jsou nepřehlédnutelné, ale dlouho si jich nikdo nevšímal. Jsou cenné coby svědkové doby. Proto jsem jim nemohl brát žádné kameny. Ve sklepě jednoho z domů jsem našel, co jsem potřeboval. Vchod vyplněný kameny, které jsem potřeboval pro svoji novou plastiku. Představuji si přírodu jako sochaře. Pracuje podle principu, který nedělá žádné výjimky, pokud jde o to, co bylo lidmi vytvořeno nebo postaveno. Materiál je přesně tak zpracováván, formován, zmenšován a zvětšován, jako to dělá sochař. Sleduji tento proces a postavím se k němu se svou myšlenkou, s požitkem do toho zasáhnout. Jde zde o jakési obrácení procesu: Zvedání namísto spouštění/snižování). Zůstanu zde jenom krátce a věnuji tomuto místu tuto práci.“* Hartmut Rademann vyzdvihl kameny, které nebyly vidět a vytvořil z nich „figuru“, sloup. Poskládání nalezených kamenů – shromáždění v jejich zvýznamnění, znovuspojení v tvar (ale volná skladba prozrazuje následující procesy, tak snadno uskutečněné). Zajímá nás rozdílnost v takovém shromažďování kamenů: židovský rituál kladení kamenů na místo, kamenní mužíčci, vznik poutního kostela v Doupovských horách, který budou poutníci z donesených kamenů stavět, skládat do připravené drátěné konstrukce a v neposlední řadě také Goldsworthyho Zrno.

Na takto vyskládané sochy (objekty) se můžeme dívat jako na způsob, jak svolávat místo a události k sobě, mělo by ale smysl rozhovořit se o tom, jakým způsobem a proč jsou kameny takto seskupeny. Pamětní deska s prostým textem, sdělujícím fakta o události, kterých bylo dosaženo, připojující citát, tak, jak známe například z náhrobků odkazuje k událostem i ke čtenáři, vytváří pomocí slov deixi v konkrétním místě. Není ale symbolickým hrobem, nemusí ležet na místě „obsazeném“ - zvýznamněném jako například náhrobní kámen. Takový její distanc je respektování místa událostí jako „obsazeného místa“.

Z důvodu obšírnosti článku zde nerozvádíme podrobnější srovnání významu pamětní desky a sochy ve vztahu k lidské paměti a k paměti místa. My však v této práci uvádíme toto řešení pouze jako příklad řešení, které nepoznamenává celkový krajinný ráz a nezasahuje do specifiky místa. Cílem této části textu bylo ukázat schopnost sochy rozprostírat se do prostoru. Další část se této tématice věnuje na konkrétním případě památníku Richard.

Projít kamenem Podívejme se opět na případ návrhu architektonického památníku na podzemní továrnu Richard, dalším důležitým místem, které náleží celé velké oblasti událostí je krematorium, kde byli zemřelí vězni spalováni, a které mělo společný komín s litoměřickou cihelnou. Ze stavu krajiny, v níž je bývalý lom a poté továrna, může mít člověk pocit, že krajina je nechána napospas zarůstáním, aby se *znečitelnila* (obr. 5).

(obr. 6 Ivana Červinková: Rekultivace, 2011: *Historické zásahy v krajině se stávají nečitelnými, krajina zarůstá a rekultivuje se. Pečujeme o místo a doufáme, že krajina bude čitelnější, otevřenější pro něco nového. Také se staráme o symboliku, která nemá zarůst. Pomocí značek byl na statku v Řehlovicích vytvořen pomyslný koberec jako symbol místa, které je nomádský-*

17 PATOČKA, 2004, v: Člověk mezi rozprostraněností a krajinou, 2008, s. 187

18 Jiří Sozanský: sousoší u komínu památníku Richard. Architektonický celek – vymezený mřížovou konstrukcí, do níž je nám přístup odepřen, jen se díváme, nemůžeme nic – cítit bezmoc. Mříže jsou z materiálu, který se používá železobetonové konstrukce. Figury jsou umístěny do prostoru, který je zároveň směřováním, vektor horizontálního prostoru směřuje ke vstupu z - do podzemní továrny a vektor prostoru vertikálního je napětím mezi stoupáním nahoru a tahem dolů, je kremačním komínem, je větracím otvorem, šachtou ke světlu, je představou mytického odchodu

19 P. Mikšíček, hlavní iniciátor aktivit v zaniklé obci, zabývající se Krušnými horami, člen občanského sdružení Antikomplex. Citováno z rozhovoru pro Českou televizi, Události 31. 8. 2012, 20:27

Ivana Červinková

mi kmeny rituálně pochopeno rozvinutím koberce jako domov, katedrála. Během vernisáže se na travnatém koberci setkávali hosté různých národností, přátelé a účastníci sympózia Proudění. Součástí konceptu práce je také to, že místo se bude dále proměňovat v dialogu s běžným způsobem kultivace travnaté plochy.)

V návrhu Filipa Landy na architektonický památník je vektor od krematoria k větrací šachtě na obzoru (prostor dvou kilometrů) propsán do povrchu země a zahlubuje se jako cesta pod povrch, má představovat rituální pouť. Taková urbanizace krajiny rozevírá její prvky (i ukryté) k lepší čitelnosti. Otázkou je, zda tato touto čitelností dostaví i porozumění. Otázku ještě doplňme: *jaké porozumění* tato čitelnost přinese. Ale *projít* rýhou, vlastně zářezem, který je vybetonován, není cestou, je direktivem. Podobá se průchodu skulpturou, pokud takto skulpturálně budeme zářez chápat tak, jak jej pojímá autor. Rýha, která je upevněna betonem a zvýznamněna působí víc jako *dlaha na jizvu*, kterou existenciálně prožíváme dokola a dokola, jak rituálně procházíme. Protože ta pravá rýha je drolivá, rozpadá se. Zakoušíme pocit stísněných prostorů, ale nad hlavou není hmota, nemůžeme zažít autenticitu *podzemní skulptury*. Jsme spíše v archeologickém zářezu a symbolická existenciální cesta se více podobá průzkumu. Beton, upevňující zářez, oddělující od geologických vrstev, ránu sterilizuje. Ale beton bude sbírat mechorosty, stopy po vodě atd. V místě, kde se tyto konkrétní události staly, působí taková *skulptura* spíš jako hra. Záměna reálného existenciálního pocitu s *navozením* pocitu je v takovém místě příliš nápadná. Odkrytí vrstvy je vysvobození z této úzkosti pocit vzhůru a směřování k vyvrcholení této úzkostné cesty, ale odkrytí je také akt archeologie, je to otevření za účelem zkoumání, prohledání. Vyabstrahování pocitu tíže kamene a nalezení formy k odhmotnění jeho tíže (obr. 7) je tématem Skály pro jednoho. Aleš Veselý hovoří o svém díle: *„Při pohledu zvenku působí socha jako velmi brutální, uzavřená hmota. Vnější pohled zvenku však tvoří jen počáteční fázi procesu prožívání sochy: do Skály pro jednoho je možné vstoupit a zažít zcela opačné pocity než při prvním kontaktu zvenčí. Blok skály je uvnitř vybrán do kopulovitého prostoru, kam dopadá světlo skrze úzký otvor, provrtaný ve vrcholu kopule směrem nahoru k nebi. Zvenku vnímáme především surovost a tíži hmoty, zatímco uvnitř pociťujeme křehkost, lehkost, skála se nad námi vznáší, její přirozená gravitace je jakoby zrušena a předpokládané klaustrofobní představy se mění v pocit uvolnění.“*

Krajinná řešení památníku mohou uspokojovat naši imaginaci „obsazeného místa“, podobně jako hrobu. Ale řešení v takovéto míře realizované, je poznamenání rozsáhlého území na desítky let. A je tak radikální individuální vizualizací, že pochopení událostí, jejich zpracování – způsob zpracování - je zde bez volby. A to zvláště pokud bude území osázeno (dle autorových myšlenek) jabloněmi, aby nakonec vznikl Sad smíření, jak zní název celého projektu.

„Paměť je otroctví, neexistující paměť je smrt zaživa.“ Vladimír Páral [20]

(obr. 8 Ivana Červinková: Rozměr naplnění, 2012: *Rozměr jako dimenze, a jako množství – míra. Kolik, jak moc naplnit, čím, abychom se cítili spokojeni s vypořádáním se? „V Königsmühle jsem podruhé a pomáhám s přípravami Setkání v zaniklé osadě. Přijíždí „land-artisté“. Mám ÚKOL, VYTVOŘIT. Místo už je plné, obsazené, každý už má svou práci hotovou, nebo ji dokončuje… Není jednoduché najít místo na sezení, na podlaze, na zemi (podlaha se vrátila zemi) je zřícená střecha a zdivo. Kameny pode mnou zemi tvarují a kvůli nepoddajnosti povrchu hledám místo pro svoje údy. Nešlo to zavrtět se a zabořit se jako do písku a zažít memory-foam otisk svého těla (index s určitou dobou trvání). Index byl orientován opačným směrem. Musela jsem se uvelebovat, vrtět, vmačkávat, měnit polohu, abych na místě mohla pobýt. Pro mne bylo nalezení místa v měřítku těla. Exteriorizace místa a míra interiorizace místa bylo vlastně způsobem, mírou naplnění.“*

Chtěla bych upozornit na úkoly, které klademe studentům a učíme je procesům zpracování, upozornit na zacházení s postojem studenta jako s prostředkem – instrumentem. Používat projev jako *návod* jak *udělat*, nebo *zažít land-art* a to na úrovni hry v krajině i na úrovni postoje k závažnému tématu. Ospravedlnění projevu jako „didaktického díla“ je možné na úrovni přiznané etudy (cvičení), ale pořád je třeba si všímat ÚKOLU, před který studenty stavíme. Mechanické naplňování, osvojení si procesu naplňování pak vylučuje hledání a znemožňuje také odmítnutí tohoto procesu.

Nechat najít studenty site-specific a hledat způsob, jenž je pro studenta důležitý, a třeba důležitější než výtvarná tvorba, než seminární práce. Takové řešení vidím společně s učiteli různých předmětů v projektovém vyučování, nalezne třeba komuniti-art a možná, že napíše báseň. Čilé sloveso „vyzkoušet si“ tvořit jako Goldsworthy upozadit a rozvrhnout přístup Goldsworthyho v teoretické části výuky, resp. v části k estetice a dějinám výtvarné kultury. Ve výuce – výtvarných dvouhodinovkách strávených v parku, v animacích, plenérech, které chtějí „zvládnout“ „odučit“ tematiku land-artu by neměly chybět jeho kořeny, ale také jeho návaznosti až k současným, dnešním řešením. A kdyby v parku studenti sedíce v kroužku vedli řízený dialog nad sochou, která je uprostřed kašny, nebo lavičku pod stromem, nebo nad povrchem cest a jejich spletí, budou více *tvořit v parku*, než když budou v parku srovnávat listí, „*jako* to dělal Kafka“. Park by pak nebyl jako kus přírody, která je nejblíže ke škole, kde najdeme na zemi listy, ale aby byl parkem – autentickým prostorem, fenoménem města, a tak v něm bylo i tvořeno. A právě pro tuto záměnu experimentálního prostředí parku s abstrakcí přírody, a navázání na reálné prostředí událostí, se studenti intenzivněji seznamují s tematikou, kterou přináší socha, její umístění, park jako fenomén, silnice u domu, vztahy mezi domy. A ať už udělají guerilla-art, nebo happening, budou navazovat na situaci svého města a naučí se jej chápat obsáhleji a specificky se k němu také vyjadřovat. Můžeme se studenty procházet město a hovořit o věcech ve městě jako o fenoménech. Hledat téma: kámen a beton, silnice a chodník, bezpečná zóna a ohrazení, zábradlí. Procházet město a ptát se a nechat studenty dotazovat se. Takový přístup má velký význam, i když zde nepředkládám konkrétní pracovní list, nebo dokumentaci reálné výukové hodiny. Připustit ve výtvarné výchově i dialog BEZ artefaktu a pro „artefakty“ chodit do města a do krajiny.

20 LANDA, Filip. Diplomová práce Sad smíření, prezentace na www.filiplanda.cz

LITERATURA

Člověk mezi rozprostraněností a krajinou: studie k rozmanitosti chápání prostoru. Jaroslav Novotný (ed.). Vyd. 1. Praha: Togga, 2008. 200 s. ISBN 978-80-87258-04-0.

Divadlo v netradičním prostoru, performance a site specific: současné tendence. Radoslava Schmelzová (ed.) ; Václav Cílek [et al.]. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010. 249 s. ISBN 978-80-7331-184-1.

DEMPSEY, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2002. 304 s. ISBN 80-7209-402-5.

HAVELKA, Rudolf. *Náboženský rozměr krajiny z perspektivy kognitivní religionistiky*. Masarykova univerzita FF, Filozofie/Religionistika. Brno 2008.

HERMACH, Jiří Eduard. *Filosofie architektury*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2001. 95 s. ISBN 80-7254-184-6.

LANDA, Filip. *Sad smíření*. Památník vězňů Richard, Litoměřice. Technická univerzita v Liberci. Fakulta umění a architektury. Liberec 2011.

POGAČNIK, MARKO. *Škola geomantie*. Praha: Dobra, 2000. 415 s. ISBN 80-86018-02-4.

FOSTER, Hal. *Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. Praha: Slovart, 2007. 704 s. ISBN 978-80-7209-952-8.

ZÁLEŠÁK, Jan. Umění spolupráce. Vyd. 1. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště; Brno: Masarykova univerzita, 2011. 292 s. ISBN 978-80-210-5707-4.

PŘÍLOHY

- Obr. 1 Hradiště u Litoměřic
- Obr. 2 M. Knížák - Kamenný obřad, 1971
- Obr. 3 J. Sozanský - důl Richard
- Obr. 4 H. Rademann - Königsmühle, 2012
- Obr. 5 Důl Richard
- Obr. 6 I. Červinková - rekultivace 2, 2011
- Obr. 7 A. Veselý - One Man Rock 1
- Obr. 8 I. Červinková, 2012

UMĚNÍ JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE V INTERDISCIPLINÁRNÍCH KONTEXTECH

Výtvarná výchova jako vizuální komunikace. Interdisciplinární kontexty oboru. Principy a přesahy hudebních, literárních a vizuálních výrazových prostředků a jejich uplatnění v edukaci.

ART AS A MEANS OF COMMUNICATION IN INTERDISCIPLINARY CONTEXTS

Art education as visual communication. Visual communication in interdisciplinary contexts. Principles and overlaps of musical, literary and visual means of expressions and their application in educational.

DIE KÜNSTE ALS ÜBERGREIFENDE KOMMUNIKATION

Die Kunstpädagogik als visuelle Kommunikation. Visuelle Kommunikation in den interdisziplinären Kontexten. Kommunikation in den künstlerischen Disziplinen von Bildender Kunst, Literatur und Musik und deren pädagogische Aspekte.

VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA. TVAR, PROSTOR A ČAS I/1 A I/2

Jaroslav Bláha
KVV PedF UK v Praze,
e-mail: blaha.jaroslav@seznam.cz

Anotace: Článek podává základní informace o dvoudílné vědecké monografii s metodologickým zaměřením VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA, která je příspěvkem k postupné krystalizaci metodologické základny umělecké komparatistiky. Záměrem cyklu je položit základy komparativního jazyka výtvarného umění a hudby konkretizované na analýze vybraných výtvarných a hudebních děl. Díl I/1,2 s podtitulem TVAR, PROSTOR A ČAS je zaměřený na tvar jako základní morfologickou jednotku a jeho vztah k prostoru ve výtvarném umění a k časové struktuře v hudbě. Obsah dílu II/1,2 napovídá již podtitul KOMPOZICE, HUDEBNÍ FORMA, TEKTONIKA A STRUKTURA.

Klíčová slova: komparace, umělecká komparatistika, výtvarné umění, hudba, tvar, prostor, hudebně strukturní čas, výrazové prostředky, analýza, metodologie, kontext.

ART AND MUSIC. FORM, SPACE AND TIME I/1 A I/2

Jaroslav Bláha

Abstract: The Article deals with basic information from two-chapter scientific monograph with methodological focusing at art and music, which has the contribution to gradual creation of methodological base of art comparison. The intention of this cycle is to lay down the foundations of comparative art and music language, documented by analysis of selected art and music works. Chapter I/1, 2 with the subtitle "Form, space and time" is focused at Form as basic morphological element and its relation to space in the art and to time structure in music. The contents of chapter II/1, 2 indicates the subtitle "Composition, music form, tectonics and structure".

Key words: comparison, art comparison, art, music, form, space, structural time of music, instruments of expression, analysis, methodology, context.

VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA. TVAR, PROSTOR A ČAS I/1 A I/2

Jaroslav Bláha

Současnou uměleckou scénu ovládá multimediální tvorba. Ta je naprosto přirozeným důsledkem tendencí usilujících o překonání hranic mezi uměleckými druhy, které se prosazovaly již v samotných počátcích avantgardního umění. Tento proces otevřela „muzikální fáze malířství", jejímž prorokem i průkopníkem byl Paul Gauguin. Razantním způsobem přispěl k zrušení hranic mezi uměleckými druhy dadaismus, především pak curyšský kabaret Voltaire, a celý proces vyvrcholil v druhé polovině 20. století. O to absurdnější je současný stav umělecké komparatistiky (srovnávacích dějin umění), které chybí metodologická základna, stejně jako srovnávací pedagogice umění, jak konstatuje V. Uhl Skřivanová.[1] Přitom jazyková komparatistika jako „blízká příbuzná" se právem pyšní dokonale propracovanou metodou komparace. Proto také řada prací srovnávacích dějin umění vychází z této metodologické základny – po pravdě řečeno v lepším případě, protože většina z nich se tímto problémem nezatěžuje. Ovšem tato „výpůjčka" nerespektuje nejen specifické rysy umělecké komparatistiky, ale ani jednotlivých uměleckých druhů. Specifičnost uměleckého jazyka je třeba chápat nejen v rámci vztahu uměleckého jazyka k lingvistice, ale i ve vztahu jednotlivých uměleckých druhů – v kontextu předkládané práce ve vztahu výtvarného umění a hudby. Předem je však třeba zbavit se předsudků, které tuto problematiku zbytečně komplikují a často i zasévají sémě nedůvěry, pochybností o smyslu a užitečnosti umělecké komparatistiky. Mezi takové přežívající předsudky patří např. rozdělení uměleckých druhů na časové a prostorové či oborový purismus, který s přehnanou horlivostí střeží čistotu a nedotknutelnost oboru a vystavuje jej tak do nebezpečné izolace.

Umělecká komparatistika jako vědní disciplína vyžaduje odbornou znalost v obou srovnávaných oborech. Tento nezbytný požadavek často odradí zájemce v oprávněné obavě, že nemohou oba obory zvládnout v rovnocenné kvalitě. Znovu náležitě zdůrazňuji, že tento požadavek je nezbytný jen pro uměleckou komparatistiku jako vědní obor, nikoliv ovšem pro její didaktickou aplikaci. Tam je možné odlišit různé úrovně komparace podle toho, do jaké míry student či učitel výtvarné, hudební či jiné výchovy zvládne teoretickou základnu druhého oboru. Nejde však o izolované znalosti z tohoto oboru, ale o znalosti rozvíjené v komparaci s oborem, ve kterém je zájemce odborníkem nebo vzdělaným laikem. Tuto možnost nabízí dvoudílná publikace VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA, která by měla být příspěvkem k postupné krystalizaci metodologické základny umělecké komparatistiky. Záměrem dvoudílné odborné monografie je položit základy komparativního jazyka výtvarného umění a hudby – samozřejmě konkretizovaného na analýze vybraných výtvarných a hudebních děl.

Postupná krystalizace metodologické základny umělecké komparatistiky jako proces hledání a názorového střetávání je nezbytností, protože především vytipování hlavního kritéria je v souvislosti s již akcentovanou specifičností jednotlivých uměleckých druhů velice obtížné. My jsme se z důvodů, které jsou blíže vysvětleny v úvodní kapitole dílu I/1, rozhodli pro typologii základních přístupů ke skutečnosti, jejímž východiskem jsou psychologické typy C.G. Junga – tedy v upravené variantě typologie uměleckého díla přístupy smyslový, racionální, emocionální a estetizující. Toto kritérium je rozhodující pro orientaci ve vývojových peripetiích výtvarného umění a hudby. Další kritérium je pak zaměřeno na vymezení úrovní vnímání a interpretace uměleckého díla. První rovina je spojena s tvarem jako základním prvkem struktury výtvarného a hudebního díla. Druhá rovina sleduje vztah tvaru a prostoru či hudebně strukturního času jako základní dílčí vztah struktury výtvarného a hudebního díla. Třetí rovina představuje syntetický náhled na strukturu jako komplexní vztahy uměleckého díla. Obě kritéria jsou velice těsně provázaná v dynamické interakci interpretace. Teoretická rovina metodologie umělecké komparatistiky je v úvodní kapitole dílu I/1 jen stručně naznačena, hlavní důraz je kladen na její aplikaci v dalších kapitolách.

A právě kritérium vymezení úrovní interpretace uměleckého díla je určující pro rozdělení cyklu VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA na jednotlivé díly:

Díl I/1,2 – s podtitulem TVAR, PROSTOR A ČAS – propojuje první a druhou rovinu interpretace, tedy tvar jako základní prvek (základní morfologickou jednotku) struktury výtvarného a hudebního díla a jeho vztah k prostoru ve výtvarném umění a k hudebně strukturnímu času jako základní dílčí vztah struktury uměleckého díla. Seznamuje čtenáře s terminologií obou uměleckých druhů a se základy oborového myšlení. Nesleduje však – stejně jako díl II/1,2 – historický vývoj výtvarného umění a hudby ale typologii, tedy různé způsoby výtvarného a hudebního vyjádření.

Díl II/1,2 – KOMPOZICE, HUDEBNÍ FORMA, TEKTONIKA A STRUKTURA – soustřeďuje pozornost na vztah jednotlivých vrstev formální i sémantické struktury výtvarného a hudebního díla od kompozice a hudební formy jako paradigmatického vzorce celkového formálního uspořádání uměleckého díla k tektonice jako syntagmatické struktuře vnitřních vztahů formálního půdorysu díla až po celkovou strukturu, z které umělecké dílo vychází a jejíž je součástí.

Jak vyplynulo z předchozí lapidární charakteristiky obou dílů, každý z nich se skládá ze dvou samostatných knih, z nichž první – I/1, II/1 – je časově vymezená od počátků uměleckého projevu do impresionismu, kdežto druhá – I/2, II/2 – je zaměřena na moderní a současné umění. Jedním z klíčových důvodů tohoto rozdělení je radikální kvalitativní proměna pojetí tvaru a prostoru, resp. času v moderním výtvarném umění a hudbě ve srovnání s předchozím vývojem. Ta přinesla – kromě razantních změn tradičních výrazových prostředků a technik – i nové materiály a nehudební zvuky a s nimi spojené „netradiční" výtvarné a kompoziční techniky. Důsledkem této razantní změny je, že se velice obtížně uplatňují kritéria, na kterých je postaven interpretační model typologie „tradičního" výtvarného a hudebního projevu. Proto jsme tato „netradiční" výtvarná a hudební díla zahrnuli v obou dílech publikace – konkrétně v knihách I/2 a II/2 – do samostatné kapitoly.

1 Uhl Skřivanová, V.: Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido 2011, s. 15, 176. ISBN 978-80-7315-228-4.

VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA. TVAR, PROSTOR A ČAS I/1 A I/2

Jaroslav Bláha

Pozornost budeme věnovat dílu I/1,2, který je již dokončený a připravený k vydání, zatímco koncepce dílu II/1,2 teprve postupně krystalizuje. Nezbytnost rozdělení dílu I na dvě samostatné knihy dokazuje i jejich zřetelně odlišná strukturace na jednotlivé kapitoly.

Díl I/1 v úvodní kapitole ŘEČ UMĚNÍ A CESTY K JEJÍMU POROZUMĚNÍ stručně seznamuje čtenáře s teoretickými aspekty zvoleného interpretačního modelu umělecké komparatistiky. Kapitola OBECNÁ CHARAKTERISTIKA TVARU, PROSTORU A ČASU VE VÝTVARNÉM UMĚNÍ A HUDBĚ je členěna do tří podkapitol. Podkapitola Výrazové prostředky spojené s tvarem, prostorem a časem sleduje adekvátní výrazové prostředky výtvarného umění a hudby s důrazem na stručný výklad základních výtvarných a hudebních odborných termínů. Následující podkapitola Podoby tvaru, prostoru a času a způsoby jejich výtvarného vyjádření se zaměřuje na vzorové příklady analýzy výtvarného a hudebního tvaru, prostorových vztahů a hudebně strukturního času v obecné poloze. Závěrečná podkapitola Typologie tvaru, prostoru a času uvádí obecně platné typické příklady analýzy tvaru, prostoru a času podle kritérií základních přístupů ke skutečnosti.

Klíčovou kapitolou dílu I/1 jsou PROMĚNY TVARU A PROSTORU V POHYBU STALETÍ DO IMPRESIONISMU. Ta totiž nesleduje obecně platnou analýzu tvaru a prostoru či času ale dynamické peripetie způsobu zobrazení či hudebního projevu v jednotlivých přístupech ke skutečnosti v proměnách staletí až do impresionismu. Právě tato kapitola je nejnáročnější zkouškou životnosti zvoleného interpretačního modelu. To platí zejména o smyslovém přístupu v hudbě nebo o problémech ve výrazně subjektivním emocionálním (expresivním) přístupu ve vztahu k zobrazovacím či kompozičním schématům doby.

A tak druhá kapitola PŘEDMĚTNÉ MODERNÍ VÝTVARNÉ UMĚNÍ A TONÁLNÍ HUDBA představuje novou obrazovou koncepci, která je díky respektování tradičních výtvarných druhů nejtěsněji spjata s porenesančním konceptuálním systémem, což v podstatě platí i o proměnách tonální hudby.

Třetí kapitola – ABSTRAKTNÍ VÝTVARNÉ UMĚNÍ A ATONÁLNÍ A ALEATORICKÁ HUDBA – sleduje radikální proměnu systému: místo předmětného (figurativního) nepředmětné (nefigurativní) čili abstraktní výtvarné umění a místo tonální hudby hudba atonální a aleatorická. Důsledkem této „systémové změny" je kvalitativní proměna charakteru výtvarného i hudebního tvaru a stejně tak i prostoru a hudebně strukturního času. V žádném případě však tato „systémová změna" nelimituje možnosti uplatnění kritéria přístupů ke skutečnosti – samozřejmě s výjimkou smyslového přístupu a s maximálním omezením estetizujícího přístupu.

Čtvrtá kapitola NETRADIČNÍ VÝRAZOVÉ PROSTŘEDKY A TECHNIKY se zcela zjevně odlišuje od předchozích dvou – a to nejen charakterem výrazových prostředků, výtvarných a kompozičních technik, „nevýtvarných" materiálů a „nehudebních" zvuků, ale od druhého desetiletí 20. století i oslabením a nakonec i rušením hranic mezi výtvarnými a dokonce i uměleckými druhy. Tak kvalitativně zásadní změna již značně omezuje a dokonce i do jisté míry zpochybňuje přístupy ke skutečnosti jako spolehlivé kritérium – i když je ani nevylučuje.

Vzájemná konfrontace prostoru ve výtvarném umění a času v hudbě rozhodně neznamená, že bychom akceptovali již dávno překonané rozdělení uměleckých druhů na prostorové a časové. Hlavním důvodem bylo, že pro artikulaci výtvarného tvaru a jeho místo v celkové struktuře obrazu je rozhodující prostor, zatímco v hudbě je to hudební čas. Jsme si plně vědomi, že i v hudbě existuje prostor a ve výtvarném umění čas – ať již jako potenciální prostor či čas nebo jako záměrné využití prostoru v hudbě a času ve výtvarném díle. Proto je času ve výtvarném díle a prostoru v hudbě věnována samostatná kapitola jak v dílu I/1 tak i I/2.

Název cyklu VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA je poctou Antonínu Matějčkovi, který ve stejnojmenném článku z roku 1928 jako první u nás akcentoval nezbytnost srovnávacích dějin umění s pádnou argumentací, že *„..toto rozšiřování rozhledu po uměleckých fenoménech druhově rozdílných jest důsledkem poznání, že všechny obory umění váže jednota duchová a tím ovšem i značná shoda výrazová, formální."*[2]

UPOZORNĚNÍ PRO ČTENÁŘE

Specifičnost koncepce této publikace (a všech dalších dílů) se nutně musela promítnout i do netradičního řešení grafické úpravy. Tvar a prostor resp. čas sice pojednáváme v samostatných kapitolách, ale rozhodně je nevnímáme izolovaně ale přesně naopak: v těsných vzájemných vztazích. Tento důraz na vzájemnou provázanost tvaru na jedné straně a prostoru a času na straně druhé se promítl i do netradičního řešení grafické úpravy publikace, a to tak, že kapitoly nejsou řazeny za sebou ale paralelně. To konkrétně znamená, že na sudých stránkách je analyzován tvar, na lichých prostor resp. čas, většinou na stejné obrazové či notové nebo hudební ukázce – jen v těch příkladech, kde ukázka vhodná pro analýzu tvaru neodpovídala potřebám rozboru prostorových vztahů či hudebního času, jsme doplnili jiné příklady. K orientaci napomáhá jednak barevný podtisk stránek – šedomodrá označuje tvar, světle okrová prostor a čas – a záhlaví s označením tvar na sudých stránkách a prostor a čas na lichých stránkách. Barevně je také odlišen text týkající se výtvarného umění – v tradiční černé barvě písma – zatímco text spojený s hudbou je označen tmavě fialovou barvou písma. Nejvhodnější je srovnávat tvar a prostor resp. čas na téže dvoustraně v souvislosti s jednotlivými analyzovanými díly, nikoliv konfrontovat strany jako celek. Většinou je rozbor tvaru a prostoru (času) konkrétního díla na téže dvoustraně nebo alespoň na téže dvoustraně začíná. Toto řešení se týká největšího bloku publikace, který zahrnuje kapitoly soustředěné na vztah tvaru, prostoru a času ve výtvarném umění a hudbě. Zde se také prosadila margina, do které jsou umístěny některé obrazové ukázky a všechny popisky, a to jak obrazových reprodukcí, tak i notových a hudebních ukázek. Předmluva, úvodní kapitola Řeč umění a cesty k jejímu porozumění, která se soustředí na teoretické

2 Matějček, A.: Výtvarné umění a hudba. In Matějček, A.: Cesty umění, Odeon: Praha 1984, s. 118.

VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA. TVAR, PROSTOR A ČAS I/1 A I/2

Jaroslav Bláha

aspekty sledované problematiky a Doslov jako shrnutí si naopak vyžádaly tradiční grafickou úpravu.

Komparace dvou uměleckých oborů – konkrétně výtvarného umění a hudby – klade značné nároky na odbornou terminologii. Každý termín, ať již výtvarný či hudební, je v textu vysvětlen, a to nejen při prvním uvedení, ale je dále upřesňován podle kontextu, ve kterém se nachází. K orientaci čtenáře slouží rejstřík pojmů. U každého pojmu je tučně vyznačeno číslo stránky, kde je vysvětlen. Další čísla označují stránky, kde se pojem opakovaně objevuje (většinou v jiných souvislostech). Rejstřík je rozdělen na výtvarné a hudební pojmy.

Mimořádný důraz je kladen na analýzu konkrétních výtvarných a hudebních děl – tedy na kvalitní obrazové a hudební ukázky. Proto je nedílnou součástí publikace přiložený kompaktní disk s hudebními a obrazovými ukázkami. Tato varianta umožnila nejen odpovídající kvalitu obrazových a hudebních ukázek, ale také – tam, kde to odpovídalo záměru – i možnost jejich vzájemného propojení, což by při tradičním řešení nebylo možné. Právě tato přímá konfrontace výtvarného a hudebního díla v obrazové a zvukové ukázce je pro sledovanou problematiku naprosto nezbytná. Zároveň jsou barevné obrazové reprodukce a notové ukázky v textu. Jejich role je především orientační, a proto jsme u řady obrazových ukázek volili menší formát.

Publikace je součástí celostátního projektu Program aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity, Jedním z jeho klíčových cílů je vytvořit a zavést do praxe modely vzdělávacích programů s důrazem na mezioborové vztahy, především pak výtvarného umění a hudby. Publikace usiluje o nahrazení přežívající chronologie lineárního pojetí vývoje výtvarného umění a hudby typologií výtvarného a hudebního projevu. Záměrem této koncepce aktivizující specifičnost oborového myšlení je posílení kreativity a flexibility zájemců o výtvarné umění a hudbu, zejména pak dětí a mládeže. Proto je publikace určena nejen odborníkům a poučeným laikům ale i učitelům výtvarné a hudební výchovy na všech stupních škol.

KRESBA, VÝZNAM A KONTEXT

Kateřina Dytrtová
KVK PF, KDT FUD UJEP v Ústí nad Labem,
e-mail: katerina.dytrtova@ujep.cz

Anotace: Text uvádí vybrané teoretické problémy do souvislostí s výukou výtvarné výchovy. Zabývá se kresbou jako procesem. Popisuje strukturní vlastnosti kresby a její záměrné, intencionální budování. Zamýšlí se, jak je v kresbě uložen význam a srovnává ji s jazykem. Klade si otázku, co je vlastně realistická kresba.

Klíčová slova: kresba, prop, struktura, hra, význam, realita.

DRAWING, MEANING AND CONTEXT

Kateřina Dytrtová

Abstract: This text presents selected theoretical problems into perspective by teaching art education. It deals with the drawing as a process. It describes the structural features artwork and its intentional construction. It is intended as stored in the drawing meaning and compares it with the language. It raises the question of what is actually realistic drawing.

Key words: drawing, prop, texture, game, meaning, reality.

KRESBA, VÝZNAM A KONTEXT

Kateřina Dytrtová

V následujícím textu bych se ráda dotkla několika nepřehlédnutelných oborových diskurzů, které se týkají vztahů mezi výtvarnou výchovou, uměním, psychologií a filosofií. Jaké informace by dnes mohl učitel výtvarné výchovy používat a které závěry by mohl vyvozovat například v hodině výtvarné výchovy, kde se rozhodl probrat vztah metafory a doslovnosti a nových rolí pro objekt? Rád by dětem předvedl, kdy začíná výtvarné přemýšlení a kdy, za jakých podmínek se uzavírá, aby porozuměly svým postupům. Kdy známá schémata lze nově použít a proč je tak důležité rozšiřovat a paralelně naleptávat jejich sortiment v dětské mysli. Rád by samotné žáky naučil záměrně myslet ve výtvarných procesech, v těchto nových nenapodobivých verzích světa. Jako médium zvolil kresbu.

Proto se první část textu pokouší uplatnit některá důležitá teoretická hlediska při výkladu fenoménu kresby. Ve druhé části textu se představíme výtvarného zadání, které je příkladem reálného uplatnění následujících úvah. Zkoumalo, jestli žáci umí proměňovat role obvyklým předmětům a klíčovým termínem bude slovo prop (zcizená, proměněná role).

1. ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA PROBLEMATIKY KRESBY

1.1 Kresba jako proces, jako tvorba nového rozpoznáváním známého

Kresba před svým stvořením autorem nikde neexistovala. Naše kontura nikde „neleží“ nebo není „nalepena“. Kresba je věděná proměna nebo rozhraní dvou hmot, které kresba se vší složitostí a zkušeností mysli právě vyhledává a v časově jiné zkušenosti umisťuje do jiného, plošného prostoru. Komprimace výhledu do plochy papíru. Otisk mysli a kulturní znalosti. Právě proto, že se objevuje v tak abstraktní podobě, má v sobě schopnost zobrazovat místo pouhých jednotlivostí vědomí jeho komplexní celkové pohyby. Je to produkt naší vnitřní zkušenosti s prostorovým, haptickým, vizuálním i zvukovým působením světa.

Toto proměnlivé dění, kontinuum, ve kterém tvoříme, kreslíme, jeho časovanost a vztah k prostoru dobře vystihuje úvaha Ernsta Cassirera. „Veškeré vědomí se nám ukazuje ve formě časového dění, ale uvnitř v tomto dění se pak mají zdůraznit oblasti určitých ‚tvarů‘. Moment stálé změny a moment trvání mají tedy do sebe přecházet a navzájem se rušit. Ač vědomí plyne, panuje v něm duchovní úsilí získat v tomto procesu určité body zastavení a klidu. V těchto výtvorech si tak vědomí zachovává charakter nepřetržitého toku, člení se kolem pevných center, které jsou vyňaty z pouhého toku a zároveň musí v něm být nějak prezentována, aby se vůbec projevila a byla „pro nás jsoucí“.

V takových provedeních pak můžeme uvažovat o dobrých a špatných verzích. Kvalitu a dobré hodnocení získávají ta vyjádření, ve kterých jsme rozpoznali „dobrý tvar“ (Slavík, 2001). Dobrý tvar je ideální celek, z nějž nelze nic ubrat a nic přidat, ve své uspořádanosti, celistvosti a ohraničenosti je pociťován jako úplný. Člověk, který pochopí uspořádanost dobrého tvaru, jej dokáže z fragmentu doplnit, tj. ideálně nebo fakticky dotvářet to, co je z jeho pohledu chybí k tvarové úplnosti a dokonalosti. Dobrý tvar je nejpřesnější možné uspořádání dávající nejvyšší možný smysl, a proto je energeticky velmi náročný. Můžeme sledovat míru entropie. Takové energetické hledisko je vhodný úhel pohledu u fenoménu kresby pro její vyšší či menší míru vždy přítomné gestičnosti.

To, že kresba je důsledkem pociťování jistých energeticky bohatých míst v jistých časových relacích, dokládá i samotná činnost oka. Oko se nepohybuje v žádných vyjádřitelných pravidelnostech, vždy lze sledovat pouze neproniknutelnou houšť zakřivených linií, které se však zaměřují na vysoce informativní oblasti. Trasy oka se sbíhají k výrazným znakům, proto informovaný pohled se po ploše obrazu pohybuje jiným způsobem. Vidění (obrazu) je výsledkem integrace mnoha postupně (v odlišných časech) probíhajících fixací (Aumont, 2005).

Také je velmi důležité si uvědomit při uvažování nad kresbou návraty a použití již známých forem, protože mozek porovnává viděné s repertoárem známých tvarů, které znovu rozpoznává. Proces rozpoznávání vyžaduje stálost vnímání, které se opírá o zapamatované figury, se kterými nové srovnáváme. Rozpoznávat neznamená konstatovat bod po bodu jistou podobnost, ale naopak nalézat neměnné rysy, který bývají strukturovány do výrazných forem (přehlížení odchylek). Rozpoznávání přináší radost, uspokojení vyvolané schopností nacházet, protože tím je zkušenost zvládnutelná. Jedná se o důležité informace pro učitele, protože nadávkuje-li tento poměr mezi rozpoznatelným a nerozpoznatelným špatně, žáci se buď nudí, nebo je úkol příliš obtížný.

„Naše schopnost přehlédnutí a zanedbání je prakticky neomezená a to, co přijímáme, se obvykle skládá z fragmentů významů a klíčů, které vyžadují důkladné a rozsáhlé doplnění“ (Goodman). „Každé porozumění začíná znovu-poznáním, opětovným rozpoznáním něčeho, co již je v mé paměti alespoň částečně přítomno. K rozpoznanému fragmentu doplňujeme celou soustavu ‚z hlavy‘ (pravidla, ‚svět‘). To nám umožní okamžitě s ním zacházet podle pravidel, která si vyžaduje ten který svět“ (Slavík, 2001).

Figuru (tanutí figury na pozadí) rozpoznává náš mozek i tehdy, jsou-li pouze zachovány proporce, prostorové vztahy mezi prvky. To jsou informace, jejichž znalost generuje následující výtvarné zadání, kde si vyučující tyto poznatky ověřuje.

Pojem formy je proto poměrně nezávislý na fyzických vlastnostech, v nichž se materializuje. Mozek projektuje do vidění svou schopnost syntézy. Vidění proto chápeme jako vyhledávání strukturních souvislostí.

Velkou oporou pro toto přemýšlení je Gestalt teorie. Definuje formu jako schéma neměnných vztahů mezi prvky (struktura). Informace k vnímání formy nesou zejména okraje (zachycené konturou). Figura tane na pozadí, oddělí se od pozadí (náš mozek to tak vnímá), rozdělí-li se zorné pole na dvě odlišné oblasti. Viditelné okraje určí obrys a ten, který je uzavíratelný, vytvoří figuru (je jedno, jestli konkrétní nebo abstraktní). Figura získává předmětný charakter a vnímáme ji jako bližší, barevnější, snadněji pojmenovatelnou.

Kateřina Dytrtová

Snadněji ji lze určit sémantické nebo estetické hodnoty. Pozadí se jeví jako více beztvaré, homogenní, vzdálenější. Dochází vlastně k tanutí „významu“, k tanutí toho, co nám dává smysl. Figura je vlastně vytvořená situace s rámcem, kde platí jistá námi uchopitelná pravidla, která nám plodí smysl, tedy figura na pozadí je analogická ke zrodu myšlenky, tedy sémantického tvaru, akustického tvaru – melodie…

Zdůrazněme důležitou myšlenka Gestalt teorie – figura vždy bude souviset s kontextem, totiž vůči němu, proto vztahy mezi prvky budou podstatnější než výčet prvků.

Můžeme ve stručnosti uvést ještě další obecné principy lidského způsobu vnímání forem pojmenované Gestalt teorií, o které se bude dále opírat výtvarné zadání. Zákon blízkosti praví, že bližší prvky snadněji tvoří figuru než vzdálenější. Zákon podobnosti odhaluje, že něčím podobné prvky snadněji tvoří souhrnnou formu – figuru. Zákon správného pokračování mluví o snaze mysli dotvářet začaté pravidlo. Zákon společného osudu se týká prvků pohybujících se společně v čase, chápeme je totiž souhrnně (Aumont, 2005).

Mozek a tedy vidění se chová jako struktura – hledání podobností „o známé“, rozšiřování o výjimky, kategorie, kritéria třídění.

1.2 Struktura kresby a její záměrné, intencionální budování

Tedy kresba a její další interpretace vydělují objekt ze souvislosti světa a umožňují tak jeho jiné poznání v jiném „překladu“. Má svá východiska a významy uloženy vždy v určitém kontextu, pro který byla zamýšlena, nebo z kterého je interpretována. Fyzikální schéma ve světě fyzikálních pojmů, geometrická konstrukce ve světě geometrie. Proto tatáž dětská kresba může být interpretována psychologem v kontextu psychologických pojmů, ale jako kresba tvůrce jiným výkladovým systémem ve světě umění.

Kresba, jak bylo již výše řečeno, má mnoho vlastností výrazové struktury a vypovídá o nějakém způsobu symbolického konstruování světa. Promluvme tedy o ní obecněji. Protože se chová jako struktura, tak v každé její části proznívá rytmus celku, a proto celek není pouze složen z částí. Obsahuje vnitřní funkční pravidla, která určí povahu celku i částí, kterým propůjčí takové vlastnosti, které budou výraznější než individuální vlastnost každého z nich mimo funkční vazby kresby. Takto vytvořený funkční systém kresby sám sebe reguluje. Znalost takových pravidel nejen že umožňuje generovat nové, ale jedná se o silný, zpětně myšlení formující mechanismus. Myslíme kresbou.

(V dalším textu odlišíme kresbu od slov, které také své významy získávají funkčními vazbami ve své struktuře. Abychom odlišili tyto dvě přes všechnu příbuznost odlišné soustavy – kresba jako ikón a slovo jako součást jazyka – pomůžeme si pro strukturní chování kresby označením „hra“. Kresba se pak stane ve „hře“ na rozdíl od jednoznačnějších vazeb mezi slovy mnohoznačnější a nebude slovy nahraditelná ani opsatelná).

Jestliže uvnitř takové struktury existují funkční vztahy, můžeme použité prostředky posuzovat podle toho, kde a jak jsou použity a jaký mají vztah k prostředkům, které použity nebyly. Tato rozhodovací schémata dávají hodnotu kresbě. Má význam prostředků, které mohly být použity, ale vybrány nebyly.

Proto je kresba záměrný a na svobodě lidského rozhodování závislý fenomén. Proto můžeme říct, že jsme kresbu stvořili „my“. Zkušenost svobody z intencionálního (záměrného) jednání prostě odstranit nelze. Je podstatnou částí zkušenosti jednání. Přímo definuje naše „já“. Mohli jsme rozhodnout, které prostředky použijeme a které vybrány nebudou. Každá kresba je proto vždy výběr, jehož posouzení je vlastně uvažování o jejím modu a kvalitě.

U svobody v rozhodování při tvůrčím výkonu je nutné se poněkud pozastavit, definuje vlastně naši zodpovědnost, dotýká se tak základů toho, čemu říkáme autorství při tvorbě.

„Evoluce nám dala – nevím proč – formu zkušenosti záměrného jednání, v níž je zkušenost svobody – čili pocitová zkušenost alternativních možností – zabudována ve struktuře vědomého záměrného intencionálního lidského chování. To je důvod, proč nás ani jiný výklad nepřesvědčí, že naše jednání není svobodné. Zkušenost svobody je tudíž podstatným komponentem záměrného jednání (…) Jednání realizujeme s předpokladem svobody. A kdybychom nakonec zjistili, že svět je determinovaný fyzikální systém, nemůžeme jinak“ (John Searle, 1994).

Jestliže možnost svobody při tvůrčím rozhodování je vlastně podmínkou, která nám umožňuje posoudit druh a kvalitu volby a vůbec uvažovat o autorství, je zásadní s ní pracovat v hodnocení v předmětu výtvarná výchova.

Kresba neduplikuje svět, jak se nám jeví, ale vytváří významy, které bez ní neexistují a přicházejí na svět až skrze ni. Vytváří novou verzi světa, stejně jako jazyk. Můžeme použít již okřídlené: jazyky (kresba a ostatní symbolické systémy) nenálepkují realitu, tvoří ji a svět by bez nich byl jiný. Tedy kresba neposkytuje jen zkratku pro to, co je již známé, ale otevírá nové cesty k tomu, co ještě známo není a tím zasahuje do reality, přetváří ji. Syntéza, kterou nabízí, nechává poznávat svá obecná pravidla. Je téměř otřesné si uvědomit, že takto v naší mysli stvořený svět (způsob světa) vnímáme jako přirozený.

1.3 Význam a kresba, srovnání s jazykem

Dostáváme se k bodu, kdy si musíme ujasnit, jak je to vlastně s problémem subjektivního vnímání světa, ale objektivním (interdisciplinárním) budováním významu v prostředcích, kterými komunikujeme, do nichž kresba bezesporu patří. Protože to, co svými výrazy (kresba, slovo, melodie) označujeme, dostává tvar až právě skrze toto označení. Ve strukturálních vazbách, a my víme, že kresba, jazyk takové struktury jsou, jsou části propojeny v celkem tak, že v každé části vnímáme logiku celku a obráceně – celek není jen skladem částí, ale jejich funkčními vazbami.

KRESBA, VÝZNAM A KONTEXT

Kateřina Dytrtová

V jazyce můžeme mluvit o vertikálních (vztahy propojující výrazy s jejich významy) a horizontálních vazbách (propojují výrazy mezi sebou). Pak je v takovém jazykovém systému vztah výrazů k mimojazykové skutečnosti v podstatném smyslu vymezován vztahem tohoto výrazu k jiným výrazům jazyka (téže soustavy). U kresby se linky mají k jiným linkám, mezerám a šrafurám, ovšem v odlišných vazbách, mnohoznačnějších, než je tomu u slov. Čili inspirační zdroj – například dále uváděná kresba otvíráku na špunty – je překlopena do nové verze sdělení, do skladby čar, šrafur a mezer, které znamenají nejen odkazy k otevíráku, ale také cosi (ovšem výtvarně zásadního) znamenají „vůči sobě". Tenké ku tlustým, nejisté ku suverénním, vynechané ku vznikajícím, zahuštěné ku přehledným a totéž bychom mohli uvádět o jejich interakci s vymezeným prostorem. Nekonečný repertoár.

Kdyby však těmto skladům a rytmům čar a mezer nikdo neporozuměl, neměly by intersubjektivní a tedy komunikativní význam. Tedy ač svět zažíváme jedinečně a subjektivně, naše mysl generuje komunikační intersubjektivní kódy (jazyk, kresbu, zpěv…), kterými si sdělujeme jinak nepřístupné (nepřístupné ani nám samým) interiéry našeho nitra. To asi není žádná novina, ale za důležité považuji uvědomit si, že to nefunguje tak, že bych v nitru nosila otisk otevíráku, často totiž nevíme, co v nitru nosíme, a dovíme se to až onou kresbou, jejím způsobem, uvědomíme až v té myšlence ve slovech. Ale tyto prostředky se pak svou strukturou na způsobu myšlení prostě podílejí. Myšlení není nikde mimo tyto produkty. Je v nich, realizuje se v nich, je jimi. O kresbu se víme. O svou myšlenku zažíváme sebe, své způsoby myšlení, své volby.

Zkusíme si vypůjčit již velmi okřídlená sousloví Jaroslava Peregrina (1957, český logik a analytický filosof) a doplníme je o kontext kresby. „Jazyk pasivně nenálepkuje, jazyk jako každá struktura tvoří." „Myslíme jazykem, nelze bez něj. Jazyk a jeho systém se projektuje do myšlení a mění ho." „ Svět by bez jazyka neexistoval takový, jako s ním a jako s lidskou myslí." „Význam není mentální a subjektivní." Tyto věty nacházejí své zdůvodnění v úvaze: „Výrazu nikdy nemohu dát za význam svůj obsah vědomí, mohu nanejvýš najít výraz, který již vhodný význam má. Mentální obsahy mysli nejsou významy příslušných výrazů, protože význam výrazu a to, co je jím sdělováno, není jedna a tatáž věc. To, co je sdělováno, není význam." Autor uvádí příklad: „řeknu-li: Soused má psa, sdělil jsem tím význam této věty? Jistě, že nikoliv. Touto větou sdělím něco jen tehdy, jestli jí posluchač rozumí, jestli její význam už zná. Touto větou sděluji něco faktického, zatímco pro význam této věty je faktický stav světa irelevantní" (Peregrin, 1999).

Tedy kresba, ve které poznáváme otvírák, nemůže být pouze subjektivním výplodem, tedy „označením mentálních entit už jen proto, že takové entity jsou záležitostí zásadně subjektivní, zatímco významy, právě proto, že mohou sloužit ke komunikaci (sdělování myšlenek), jsou záležitostí svou podstatou intersubjektivní" (tamtéž). Otvírák musím prostě přinejmenším poznat (platí, i když nepoznám vůbec nic, pak jsem poznal, že jsem nepoznal otvírák, i toto poznání je „o otvírák"). Proto významy chápeme jako objektivní abstrakta, ne jako obsahy mysli. Peregrin abstrakta vysvětluje jako množiny. Sémantiku jako vědu, která zkoumá, jaké množiny přiřazujeme jakým výrazům. Výrazy jazyka jsou pak pojaty jako ne označení obsahů vědomí, ale jako označení objektivních, zpravidla abstraktních entit (obvykle množin). A proto výraz není označením svého významu.

Ted je již nasnadě, co je velkým a oborově zásadním rozdílem mezi napsaným slovem „otvírák" a kresbou otvíráku, ať je jakákoliv (dobrá, špatná, okopírovaná). „Jazyk není nástrojem pouhého kopírování světa, ale jako nástroj interakce se světem, skrze niž se mění i podoba, kterou svět pro uživatele jazyka má. Významy tedy neexistují před jazykem a nezávisle na jazyce, přicházejí na svět až skrze jazyk. Nejsou to předměty, které by výrazy jenom nálepkovaly, jsou to hodnoty výrazů, které vyplývají z postavení těchto výrazů v systému jazyka a z jejich užitečnosti v rámci ‚jazykových her' (Wittgensteinův termín, Peregrin, 1999).

„Systém kresby" a jeho studium je velmi neobratný výraz vyplavený z předchozí úvahy, ale ve výtvarném světě máme pro sledování čistě výtvarných funkčních hodnot kresby synonymum. Taková kresba, která má „systém", totiž „funguje". Ráda bych propojila jinak těžko nevýtvarníkovi sdělitelné „ptydepe" výtvarníků v tomto kontextu, protože jeho pouhé předávání, ale neporozumění způsobuje vznik výtvarných elitářských idiomů.

Jak je to s kresbami, které denotují minimálně (nemůžeme rozpoznat, co na nich je)? Dějiny moderny jsou těchto příkladů plné. Automatické kresby surrealistů, gestické kresby akční školy. Jejich význam je příkladem téměř čisté expresivity a podobají se tak z jazyka třeba citoslovcím. Zvukomalebná slova jsou příkladem obojího (denotace i exprese, příklad „bič"), podobně jako třeba výrazná kresba Dubuffeta, kde ještě poznáme, že se díváme na velmi expresivní portrét.

Zajímavá hra o rozdělení významu do různých složek díla se odehrává, když se do této „hry" přizve název obrazu. Pak je část významu v názvu a část na vizuálu, právě proto bychom měli dobře pochopit rozdíl mezi těmito symbolickými systémy (slov, tvarů). Pak na obraze mohou být tři černé čáry a obraz se může jmenovat „Tři černé čáry". Na obraze mohou být tři černé čáry, ale obraz se může jmenovat „Bez názvu". Nebo na obraze jsou stále tři černé čáry, ale obraz se jmenuje „Mohl jsem ti také namalovat obraz nad gauč obývacího pokoje" a jeho autorem může být Markus Huemer.

Tedy zkoumáme, JAK mluvčí užívají jazyka, JAK kreslíř kreslí. Tedy kresba jako každá koncentrace obsahu vědomí je zároveň podnětem k rozšíření jeho dosavadní hranice. Její (vždy) gestický charakter umožňuje mimořádnou sílu v dynamice představy a myšlenky. Neslouží jen k zpodobení viděného, ale k objevování určitých logických souvislostí a vyjádření expresivity výrazu. Zobrazuje. Pro doklad si ještě vypůjčíme silně citované, ale nejsem si jistá, jestli pochopené Goodmanovy věty: „Podobat se nerovná zobrazovat. Zobrazovat znamená vybírat a modifikovat. Cokoliv může zastupovat cokoliv. Zobrazovat znamená označovat, zastupovat, odkazovat, čili denotovat. Podstatou zobrazení je denotace a ta na podobnosti nezávisí" (Goodman, 2007). Svůj význam totiž uplatňuje ve hře čára proti čáře, mezera proti mezeře a tam „znamená" otevírák.

KRESBA, VÝZNAM A KONTEXT

Kateřina Dytrtová

Nyní po stručném vhledu do problematiky kresby představíme výtvarné zadání, které bylo určeno pro žáky 4. a 5. třídy. Reflektuje výše naznačené uvažování nad výtvarnou formou. Abychom viděli odlišný přístup a míru účinnosti tohoto úkolu, bylo zadáno i dětem ve školce ve věku 5 a 6 let.

2. VÝTVARNÉ ZADÁNÍ

Vyber si předměty, které vidíš před sebou (sítko na čaj, otvíráky na konzervy, na kovové i korkové špunty, drtič česneku, špunt na víno, kráječ na vajíčka, kolíčky na prádlo, spínací špendlíky, kleštičky, nůžky, knoflíky…), manipuluj s nimi, zkus s nimi hrát divadlo a přisuzuj jim různé role.

Kdo koho může potkat, kdo koho může sežrat, kdo může znamenat co, kdo může způsobit co. Všímej si, proč některé role jsou zvolené velmi dobře a jiné méně, zdůvodni to. (Loupák na brambory jako štika versus loupák na brambory jako svatební závoj). Dokresli jako komiksové políčko, abychom pochopili proměnu předmětu (prop, role, proměna, metafora).

Příběhu dokresli kontext (krajinu, počasí, předměty, řeč, myšlenky…)

Na komiksové políčko se můžeš dívat „jako kamerou“, zešikma, roztřeseně, opile, fascinovaně, nebo v detailu, když budeš pro svůj příběh potřebovat.

Komiksové políčko nemusí mít rámeček bez poruch. Průchod hrdiny ho může protrhnout, ticho ho může rozpustit, akce ho může roztřískat. Jeho proměna musí mít příčinu v příběhu.

Předměty můžeš obkreslovat.

Materiál v prvním zadání: propisky (umožňuje obtažení předmětu a tím dodává expresi technicistnosti a poruch špatným obtažením, záměrný konflikt s expresí dětské kresby).

Materiál v druhém zadání: štětec, tuš, různé šablony (neumožňuje obtažení malých předmětů, ale umožňuje myslet použitou šablonou, která ovšem nesouvisí s prvním příběhem, nové použití až zcizení všech prostředků, i svých vlastních).

Žádný z prostředků nebyl dětem přikázán, pouze jim nebyly jiné poskytnuty (důsledkem zúžení prostředků vznikají bohaté variace jednoho technologického tématu a dítě je omezeno v použití zaběhlých naučených schémat).

Jediné co děti musely, je použít předmět a zcizit mu roli, otvírák nesměl už být otvírákem.

Jak se po předchozích úvahách proměnilo hodnocení a co vlastně obsahuje?

Hodnocení a formování uvažování je obsaženo v otázkách:

1. kdo vymyslí co nejvíce rolí pro jeden předmět (bohaté variace na jedno téma),
2. kdo vymyslí roli, kterou nikdo jiný nemá (originalita řešení vůči jiným známějším),
3. kdo promění roli předmětu pouze dokreslením prostředí, tedy aniž by předmětu dodával atributy a chování (pouze kontext mění význam předmětu),
4. kdo si nepomůže bublinami a řečí postav, přesto z výtvarných prostředků odhadneme děj (posílení uvažování ve výtvarných, nejazykových prostředcích),
5. kdo celý příběh o několika hrdinech lidských i zvířecích sestaví pouze z různého použití jediného předmětu a také prostředí příběhu vytvoří opakovaným používáním tohoto předmětu. „Příběh z jednoho“ (variace napříč rolemi a kontextem),
6. kdo do příběhu bude umět vložit čas nebo proměnu počasí, aby měnilo příběhu význam (rozšíření očekávatelných prostředků prostorových o časové a kontextuální).

Takto vybudovaným zadáním jsme otevřeli problematiku zcizených rolí, odňatých identit, problematiku „propu“. Prop ruší svůj fyzický svět a na stejném místě a ve stejném čase generuje svět fikce. Vystupuje v podobě pravé fyzické skutečnosti, ale tváří se jako jiná skutečnost, ačkoliv ve své rodové podstatě není tou skutečností, za níž se vydává, ale pouze umělým světem výrazů. Propy slouží k identifikaci abstraktních objektů, rolí fiktivního světa. Díky propům můžeme uchopit vnitřní svět, který jsme předtím nikdy nezahlédli, protože byl ukrytý v nás samých. Umožňují vidění světa, které se vtělilo v dílo, a tím (jiný způsob neznáme) se vystavilo naší soustředěné pozornosti (Slavík, 2001).

Výtvarná výchova a její metody se zabývají transformací obsahu (otevírák už není otvírákem) jako procesem poznávání prostřednictvím tvorby. Tento proces nazýváme symbolizací, čili „děláním významu“, kde jsou velmi účinné pojmy denotace, exemplifikace, exprese a imprese (Goodman). Srovnáme-li postupy, metody a cíle výtvarné výchovy s jinými předměty, kde také dochází k poznávání, odlišuje se výtvarná výchova výrazným nárůstem ověřování poznání v činnosti a apelem na tvorbu, inovaci a experiment. Prostředky, které užívá, mohou být vykládány z kontextu světa umění a mají schopnost uchytit expresivitu, s jakou dítě nejen myslí, ale prožívá. Touto celostností svého přístupu (činnost, poznávání, expresivita) má výtvarná výchova nezastupitelné místo mezi ostatními disciplínami. Expresivita se pak stává předmětem studia didaktiky výtvarné výchovy (Slavík, 2009).

LITERATURA

AJVAZ, M. Světelný prales. Úvahy o vidění. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-080-7.

AUMONT, J. Obraz. Praha: AMU, 2005. ISBN 80-7331-045-7.

BAUDRILLARD, J. Dokonalý zločin, Periplum 2001, Olomouc.

BOURRIAUD, N. Postprodukce. Praha: Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4.

CASSIRER, E. Filozofie symbolických forem I. Jazyk, Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-10-0.

DYTRTOVÁ, K. Interpretace a metody ve vizuálních oborech. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7414-250-5.

GOODMAN, N. Jazyky umění. Nástin teorie symbolů. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

HANÁKOVÁ, P. (ed.) Výzva perspektivy. Obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1625-6.

KLUSÁK, M.; SLAVÍK, J. Kresba postavy pána – její vývoj v mladším školním věku. In MIOVSKÝ, M.; ČERMÁK, I.; CHRZ, V. Umění ve vědě a věda v umění. Metodologické imaginace. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010, s. 187 – 208. ISBN 978-80-247-1707-4.

MERLEAU – PONTY, M. Svět vnímání. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-60-7298-287-5.

PEREGRIN, Jaroslav. Význam a struktura. Praha: OIKOYMENH, 1999. 292 s. ISBN 80-86005-93-3.

SEARLE, John. Mysl, mozek a věda. Praha: Mladá fronta 1994. 117 s. ISBN 80-204-0509-7

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P.; ELFMARKOVÁ, Š. (2006) Dobrodružství světatvorby. Gymnasion (časopis pro zážitkovou pedagogiku), 2006, 3, č. 5, s. 21 – 30. ISSN 1214-603X.

SLAVÍK, J. Umění zážitku, zážitek umění. I díl. Praha: PF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J. 2009. Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita. Výtvarná výchova, 2009, roč. 49, č. 4, s. 11-18. ISSN 1210-369.

PŘÍLOHY

- Obr. 1 Otevírák a kolíček, kontext i vzorník, 4. a 5. třída
- Obr. 2 Otevírák na víno, 4. a 5. třída

VÝVOJ STRUKTURACE (VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ) OBRAZOVÝCH OBJEKTŮ VE VIZUÁLNĚ OBRAZNÉM VYJÁDŘENÍ NA POZADÍ DĚJIN UMĚNÍ

Jaroslav Vančát
FHS UK v Praze, KVK PF ZČU v Plzni,
e-mail: Jaroslav@vancat.cz

Anotace: Příspěvek se zabývá vývojem obrazové struktury v relačním uspořádání obrazových objektů a nastíněním možností, které by tento přístup mohl nabízet pro výuku vizuální gramotnosti, vizuální komunikaci a pro podporu rozvoje tvořivosti obecně.

Klíčová slova: vývoj obrazové struktury, strukturace obrazu, vizuální gramotnost, podpora kreativity.

THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE PICTURE OBJECTS RELATIONS IN STRUCTURE OF THE PICTURE

Jaroslav Vančát

Abstract: This paper deals with the development of visual structures in relational arrangement of the picture-sign objects and outlining the opportunities that this approach could offer to teach visual literacy, visual communication and to support the development of creativity in general.

Key words: the development of picture-sign structure, the pricture-sign, visual literacy, supporting of creativity.

VÝVOJ STRUKTURACE (VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ) OBRAZOVÝCH OBJEKTŮ VE VIZUÁLNĚ OBRAZNÉM VYJÁDŘENÍ NA POZADÍ DĚJIN UMĚNÍ

Jaroslav Vančát

Hodnocení historie výtvarného umění jako progresu ve vizuálním vyjadřování se čas od času objevuje[1], v současné době je však kritizováno jako neudržitelné. [2] Můj příspěvek se chce o něco takového přesto znovu pokusit.

Abych tento pokus mohl zdárně provést, je třeba uvést napřed dvě premisy. V druhé premise označit způsob hodnocení umění, který takového konstatování umožňuje, oproti tomu, který takového konstatování neumožňuje. Protože v tomto určení hraje velkou roli estetický zážitek, první premisou bude určení toho, co je v tomto kontextu míněno estetickým zážitkem.

Kdybychom měli diskutovat všechny názory na estetický zážitek, od Kanta až po dnešek, nestačila by na to ani celá tato konference, avšak pro náš účel, pro účel pedagogiky si dovolím charakterizovat estetický zážitek coby demonstraci našeho organismu o svém stavu homeostáze. Organismus takto našemu vnímání či vědomí dává najevo, dříve, než to můžeme racionálně analyzovat po jednotlivých důvodech, že všechno s ním je v kompletním pořádku, v klidu, „v pohodě".[3] V našem oboru vizuálního vnímání v tomto estetickém stavu homeostáze může být zahrnuto, že se díváme na věci, které nenarušují, či spíše dokonce podporují, celistvost naší osobnosti a jistý typ naší spokojenosti sama se sebou. Tento stav by pravděpodobně mohl odpovídat i stavu nezaujatosti, který Kant má jako podmínku estetického zážitku. Avšak vyhledávání estetického se oproti Kantovým požadavkům za nezaujaté pokládat nedá, je aktivním směřováním organismu k sebezachování, k homeostázi, často s překonáváním kritických překážek.

Z naší definice estetického ovšem také vyplývá, že při takovéto vázanosti na organismus je ovšem i estetická kvalita zásadně subjektivní, individuální pro každého jedince, ve vztahu k tomu, jakou prošel zkušeností a jaká očekávání má před sebou. To je velmi důležité pro jeden ze dvou stupňů charakteristiky umění – pro ten, který vychází právě z tohoto estetického zážitku a z tohoto individualizovaného estetického cítění.

Estetický přístup k umění na základě této individuality estetického cítění znamená, že je legitimní, když se někomu líbí např. směry „realistické" a nelíbí směry „abstraktní", stejně jako naopak a že dále v jemnějším rozlišení, dává třeba přednost směrům konstruktivistickým a geometrických před směry organickými (avantgardě před secesí). Jestliže mám rád egyptské umění a umění symbolismu – a ostatní pro mne nic neznamená, stanou se sloučením takto subjektivních estetických postojů při toleranci k dalším takovýmto postojům ostatních dějiny umění a historické, je jedno, z jaké doby onen estetický účinek na mne či na někoho dalšího pochází, přednost má tento účinek. Může nám zde vytanout na mysl husserlovské pojetí fenomenologie jako zkoumání bez předem zaujaté mysli, a tak např. obliba egyptského umění v doplnění se secesí nepotřebuje za předpoklad znalost také ostatních výtvarných směrů a stylů.

Zobecnění tohoto postoje považuje ovšem za nesmysl nějaké směřování umění odněkud někam, nebo dokonce jeho zdokonalování, krása v tomto pojetí „je věčná" – v dějinnosti paradoxně dokonce řemeslná stránka mnohých předchozích výtvarných stylů je nedostižná, např. umění holandské malby proti Warholovi.

Oproti tomuto dnes hojně zastávanému, **ahistorickému** přístupu k výtvarnému umění skrze jeho estetický účinek (mimochodem takto uvolněně a nezávazně co do přednosti či vztahů jednoho směru vůči ostatním jsou k dispozici dějiny umění i učitelům výtvarné výchovy), zastávám ovšem jiný názor na historii a vývoj umění. Tento můj názor není dualisticky protikladný k názoru výše uvedenému, tedy lineárně historický k pluralitnímu, neboť v sobě tento ahistorický, na estetickém postoji založený vztah k umění zahrnuje.

V modelu, který předkládám a který bychom mohli nazvat mereologický,[4] je každý sociální jev vícestupňový, vícevrstvý, dalo by se říci pluralisticky existující ve více kvalitativních hladinách zároveň. Výše popsané chápání toho, co je umění v libovolné volbě každého subjektu na základě jeho estetického zaměření, je v tomto modelu pak legitimní pouze na své úrovni hladiny, úrovni struktury individua, avšak není legitimní na úrovni struktury society.

V sociální strukturní hladině, která tak povstává jako kvalitativně jiná a svébytná hladina z hladiny individuálních pluralitních existencí, je definice umění dána z pozice, která tuto sociální existenci zakládá. Touto pozici je sémantická funkce, která z individuí vytváří skrze jejich sémantické kontakty společenství. Z hlediska této sémantické funkce je umění, umělecká tvorba**, nástroj society, který testuje a prosazuje do praxe nové znaky** (v našem případě nové znaky vizuální), potřebné pro nové interakce, do nichž se societa svým vývojem a svým střetem s okolní skutečností dostává. Tyto nově objevované a nově vzniklé nástroje/znaky nejsou potom nástroji/znaky náhodnými a pouze osobně esteticky vázanými, ale zakládají **v hladině society** strukturní vztahy k nástrojům předchozím, jejichž funkce adaptují na novou situaci, rozšiřují ji, případně v krajním případě ji popírají. Z této funkcionality umění na sociálním stupni existence můžeme ovšem najít vzájemné souvislosti a mnoho návazností dokonce i u takových výtvarných směrů a stylů, které předchozí styly nahrazují radikálně nebo je přímo popírají – viz ambice avantgard vůči klasice.

1 Tento postoj, odvozený od Hegelova pojetí historie jako naplnění ideje, byl typický v universalismu, čas od času byl považován za vrchol zobrazení a za nejvyspělejší formu styl „realismus" jako dovršení vývoje malířství. Také ovšem všechny pokusy avantgard mají v dualistickém modu popření onen pól umění lepšího než umění dosavadní.

2 V pluralitním přístupu se ona linie stále lepšího umění automaticky popírá už tím, že historie přestává být chápána jako lineární, ale je pociťována jako mnohaproudá, vše se rozplývá do dílčích dialogů a vzájemných diskusí, v nichž každý názor má stejnou váhu a jak tyto diskuse sledujeme, také diskutující často nemají k diskusi ani společná východiska, natož společné výstupy.

3 Tento stav se vyvinul na pozadí toho, kdy člověku, neustále bojujícímu o svůj život a sebezachování v atakující jej přírodě bylo podvědomě signalizováno mnoho stavů, signalizujících jeho ohrožení a vyvolávajících zcela jiné biologické stavy než pocit, z něhož vychází naše představa o estetickém pocitu

4 Doležel 2000, 28 n.

VÝVOJ STRUKTURACE (VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ) OBRAZOVÝCH OBJEKTŮ VE VIZUÁLNĚ OBRAZNÉM VYJÁDŘENÍ NA POZADÍ DĚJIN UMĚNÍ

Jaroslav Vančát

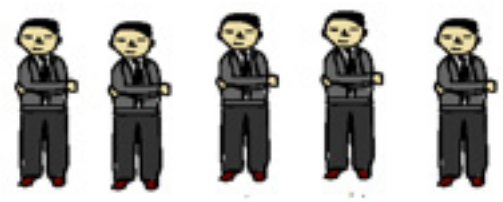
Protože jsme schopni u societ nalézt organické souvislosti jejich rozvoje, jejich stále hlubší strukturaci (pravěká společnost zajisté strukturovala do vzájemného vztahu menší počet individuí a na podobnějším základu než společnost současná), navádí to hledat **prvky postupné hlubší strukturace i v historii výtvarného uměleckého projevu.** To je také podstatou mého nynějšího příspěvku a návrhu modelu, který vám zde představuji. Jako každý model, přináší i tento jisté způsoby schematizace; v diskusi o něm byste určitě nalezli jednotlivá díla nebo i tendence, které jej narušují anebo jej ve vaší mysli mohou dokonce popírat. Pro některé bude tento model nepřijatelný principálně, právě ze snahy příliš radikálně schematizovat etapy rozvoje vizuálního vyjádření a vztahy mezi nimi. Kdyby však tento model byl přijat za platný a jistým způsobem **prokázal konstrukci obrazu jako postupně narůstající strukturaci**, získali bychom jak ve výtvarné pedagogice, tak i ve výtvarném oboru uvědomění stavby obrazového vyjádření jako postupně strukturovaného, racionálně analyzovatelného jazyka.

PALEOLITICKÝ, TOTEMICKÝ MODEL VÝTVARNÉHO ZOBRAZENÍ

Paleolitický, totemický model je modelem začátků lidského zobrazování objektů z doby cca 35000 – 20000 let př. n. l. Jeho podstatou je uchopení a vytčení objektu z neurčitosti a neuchopitelnosti stále proměnlivého prostředí, obklopujícího člověka, zavedení stability vnímání a myšlení. Z veškerých dochovaných zobrazení je pouze v několika málo případech toto organizováno vzhledem k dalším předmětům – je solitérem, vyjadřujícím jediný objekt. Dochovaly-li se např. v Altamiře a dalších jeskyních celé série zobrazení zvířat, má se za to, že vznikaly jednotlivě a postupně, s doprovodem magického obřadu, na místě, které bylo v jeskyni k dispozici. K ostatním takovýmto zobrazením nemá takovéto zobrazení žádnou relaci, např. společnou základnu, poměr velikostí apod. Existuje-li někde překrývání takovýchto objektů, neznamená jejich vzájemný prostorový vztah, ale pouze to, že na zobrazení celého objektu již nebyl v daném prostoru dostatek místa.

LINIOVÝ MODEL PŘI ŘÍČNÍCH CIVILIZACÍCH

Ve srovnání s paleolitickým vyjádřením objektu umožňuje vztah řazení objektů do linie podchytit nové vztahy, v paleolitickém modelu nezachytitelné. Lze jím vyjádřit, kdo je první nejdůležitější a kdo jej následuje, kdo je vedle po kom v jakém pořadí a také posloupnost zobrazovaného děje. Liniové řazení slov, které vzniklo z liniového řazení zobrazovaných objektů, je základem řazení písemného projevu do dnešních dob. Ještě i antická malba používá pásů jako základny pro své objekty/postavy, novum je systematické uplatnění jejich zákrytů k vyjádření jejich vzájemného prostorového uspořádání (a tím i ztráta obrysu jejich magické celistvosti, jaká je např. u schematizovaných postav egyptské malby).



VÝVOJ STRUKTURACE (VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ) OBRAZOVÝCH OBJEKTŮ VE VIZUÁLNĚ OBRAZNÉM VYJÁDŘENÍ NA POZADÍ DĚJIN UMĚNÍ

Jaroslav Vančát

RANĚ KŘESŤANSKÝ MODEL

Středověký model[5] zavádí do relací objektů další, základní geometrické vztahy osové a kruhové. Je to možné proto, že obraz se zároveň pod vlivem jedinečnosti ideové koncepce stává uzavřeným, uceleným objektem, vhodným k parcelaci. Objekty zobrazené podle konceptu vztahu k vertikální ose ukazují na dominantní objekty/postavy, centralizované zobrazení, kruhově otáčející objekty kolem hlavní postavy, umožňuje organizovat svět obklopující pozorovatele.

PŘEDRENESANČNÍ MODEL – GIOTTO

Chápání světa jako obklopujícího pozorovatele se ztrácí s nastolováním renesančního modu pozorování. Z obklopujícího světa se stává svět pozorovaný, který jako první nastolili sienští malíři, a především pak Giotto. Pro pozorovatele, odchovaného pozdějším renesančním modem zobrazení, má jeho zobrazení ještě nepřesné parametry prostorových vzájemných vztahů co do vzájemné velikosti a jednoty prostoru, emotivní nakupení objektů životního zájmu v antickém modu blízkých vztahů jednotlivých figur (modelované figury a jejich překrývání) dává však neškolenému pozorovateli již stejný pocit živosti, což dosvědčuje Vasari, který považuje Giottovy práce za „věrně zpracované podle přírody“.

RENESANČNÍ MODEL

Jak se ukazuje ze srovnání s předchozími modely, je renesanční typ zobrazení velmi náročný na počet a přesnost vzájemných relací zobrazených objektů. Podle Solsa existuje osm pravidel, která charakterizují renesanční typ zobrazení. Některá se ovšem nevyskytují v každém typu tohoto zobrazení, např. světlostní lomení objektů vzdálenějších, mající za úkol simulovat ztrátu sytosti barev skrze silnější vrstvu atmosféry, která nás od zobrazovaného jevu dělí[6] . Relační kvality, která má však každé renesanční zobrazení, je velikost, postavení v překrývání objektů a výška od základny, kterou však v našem relačním chápání konstrukce

5 Žegin, 1980.

6 Tato zkušenost byla nabyta až později, v zaalpské prostorové malbě, kde se – na rozdíl od středomořských krajin – zastření výhledu atmosférickými jevy vyskytuje velmi často.

Jaroslav Vančát

obrazu chápeme jako relaci výškového postavení vůči ostatním objektům[7]. Tento trojí nárok na relace každého objektu je mnohem složitější relací než jen relace výšky v raně křesťanském zobrazení – není divu, že dítě není schopno zaznamenat ve svém vyjádření všechny parametry zároveň, dokáže např. zobrazit vzájemnou velikost, ale ne zároveň výšku objektu vůči ostatním objektům, která zakládá „hloubku prostoru". Determinující je také totalizující univerzalismus renesančního typu zobrazení s jeho požadavkem na bezchybnost určení těchto vztahů – jedna chyba v zobrazení zbortí celý systém. Promýšlení umístění a velikosti každého objektu ve vztahu k ostatním objektům ve více parametrech je základní charakteristikou renesančního zobrazení a do jisté míry tato kumulace více zkušeností vytváří pro mnoho diváků dojem, že vidí již všechny potřebné parametry, jaké jsou schopni získat z pozorování skutečnosti – že tudíž zobrazení je „realistické".

Z tohoto renesančního modelu těží koncept fotografie – která však nepotvrzuje jeho přirozenost, jak se domnívají mnozí, ale snaží se mu přizpůsobit! Tento renesanční koncept může však být ve fotografii snadno narušen, jak můžeme snadno doložit na dějinách fotografie i ze samotné vlastní zkušenosti, kdy jsou eliminovány snímky, které se „nepovedly", které tedy sice také vznikly automaticky použitím fotoaparátu, ale požadovaný prostorový koncept neobsahují. Jednoznačně se podmíněnost a konceptuálnost renesančního konceptu zobrazení ve fotografii vyjevuje s novými technologiemi, umožňujícími manipulace s obrazem, zejména s proměnou jeho částí v jejich vzájemných vztazích.

MODERNISTICKÝ MODEL

Umění moderny přistoupilo skrze výtvarný směr impresionismu k dekonstrukci nejen klasické formy renesančního zobrazení, ale i k dekonstrukci objektového vyjadřování, existujícího v tradici třiceti pěti tisíc let. Fenomenologický přístup ke vnímání a jeho bezprostřední zachycení světelných kvalit vedly k rozostření obrazových objektů a často k jejich vizuálnímu splynutí s pozadím. Prostor jako forma, v níž se umísťují objekty, zmizel a obrazové pole se stalo homogenní plochou. Homogenita obrazové plochy a vedlejší efekt traktovaného rukopisu impresionismu se staly východiskem pro Cézannovu rekonstrukci objektů a jejich pozadí. Modulace obrazové plochy tzn. modulace barevných vztahů obrazových elementů (válce, koule, kužele) skrze jejich prostorovotvorné účinky založila koncept výstavby objektů jako relační k ostatním objektům, jejich hloubkovému umístění i k ostatním obrazovým plochám, které předtím měly za úkol vytvářet prostředí, v němž se vše odehrává a které nyní byly zasazovány do stejného rastru relací jako konstrukce samotných obrazových objektů. Obraz se tak stává samonosným objektem držícím pohromadě přesným určením barevných vztahů jeho elementů. Výtvarné směry avantgardy, počínaje kubismem, začaly zkoumat různé typy elementů a různé typy jejich vztahů k uchopení obsahů, které nemohly být dosud malbou vyjádřeny, leda coby alegorie. Můžeme tak chá-

7 Relace objektů vůči ostatním objektům v zobrazení je mnohem stabilnějším parametrem analýzy obrazu v pohyblivých obrazových médiích, kde se obrazový výřez pohybem kamery často dynamicky mění, avšak relace mezi objekty mohou zůstávat stejné, nebo se mění podle jiných parametrů nebo podle rámu obrazu kamery.

VÝVOJ STRUKTURACE (VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ) OBRAZOVÝCH OBJEKTŮ VE VIZUÁLNĚ OBRAZNÉM VYJÁDŘENÍ NA POZADÍ DĚJIN UMĚNÍ

Jaroslav Vančát

pat nefigurativní směry jako velmi realistické ve smyslu otevření nových obzorů vnímání a myšlení: např. kubismus – výsledky časoprostorového pohybu a jejich asociačních relací, futurismus pohyb a dynamika proměny, orfismus – harmonie, fauvismus – exaltace rapidních vjemů, konstruktivismus – konstrukční podstata dynamických forem apod. Až do šedesátých let, do konce tzv. abstraktní malby, bylo hlavním cílem umění testování možností různých elementů a jejich vztahů. Záhadnost a nekompatibilnost velmi vizuálně odlišných výtvarných směrů moderny získává z tohoto pohledu stylotvornou jednotu. Vývoj obrazového vyjadřování moderny však neprobíhal pouze v této hladině mereologického modelu obrazu. Fenomenologická inspirace při studiu objektů přivedla Marcela Duchampa k nahlížení proměny kontextů, v nichž se ocitly. Vytržení z původního a zasazení do nového kontextu mělo na jejich vnímání a proměny jejich obsahu zásadní účinky. Surrealisté pak vytvořili z této konfrontace metodu, která uvolnila objekt z jeho zavedených způsobů vnímání a umožnila tak svobodné vztahování čehokoliv k čemukoliv. Obraz se tak stal svobodnou platformou pro vyjadřování obrazotvornosti a stal se novým komunikačním nástrojem jejich vnitřní organizace u každého individua. Tato metoda je navíc nenáročná na předchozí umělecké a technické možnosti autora těchto objektů, legitimizuje jeho osobnost ve vizuální komunikaci a při uvědomělém uplatnění dává tak výtvarné pedagogice účinnou vstupní metodu k výtvarné tvorbě.

Analýza výtvarných metod moderny jako relačního uplatnění metody obrazových prvků a obrazových objektů je velmi účinná při sledování jejich proměn a stává se tedy i hodnotným nástrojem pro analýzu nových médií. Pokud by se dalším výzkumem potvrdil a prohloubil model, který jsem zde předložil, tzn. model obrazového pole jako stále strukturovanějšího relačního propojení obrazových prvků a obrazových objektů, museli bychom nejen uznat, že např. Mondrianovy obrazy jsou vypracovány v systému strukturně složitějším než Rembrandtova Noční hlídka, ale rozpoznali bychom v obraze sofistikovaný nástroj rozvoje obrazového myšlení a obrazového vnímání. Pochopili bychom také Constableovo tvrzení, že malba může být pokládána za obor přírodní filosofie.

LITERATURA

Danto A. C., *Zneužitie krásy*. Bratislava: Kaligram, 2008. ISBN 978-80-8101-025-5.

Doležel, L., *Kapitoly z dějin strukturální poetiky*. Brno: Host 2000. ISBN 80-7294-003-1.

Francastel, P., *Figura a místo. Vizuální řád v italském malířství 15. století*. Praha: Odeon 1984.

Francastel, P., *Malířství a společnost. Výtvarný prostor od renesance ke kubismu*. Brno: Barristel & Principal, 2003. ISBN 80-86598-49-7.

Lewis-Williams, D., *Mysl v jeskyni. Vědomí a původ umění*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1518-1.

Solso, R. L., *Cognition and the Visual Arts*. MIT Press, 1996. ISBN 0-262-19346-9.

Vančát, J., *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1625-4.

Vančát, J., *Tvořivost a obraznost ve školním vzdělávacím programu*. Praha, EduArt, 2008. ISBN 978-880-86783-31-4.

Žegin, L. F., *Jazyk malířského díla*. Praha: Odeon, 1980.

IMPROVIZÁCIA SO ZVUKOM – NOVÝ OBSAH TRADIČNÉHO SPÔSOBU MUZICÍROVANIA

Renáta Beličová
Katedra hudby, FHV Žilinská univerzita v Žiline,
e-mail: rbelicova@yahoo.com

Anotácia: Istá forma improvizácie je súčasťou hudobných prejavov každej kultúry bez výnimky. Je pravdepodobné, že neriadená improvizácia je bázou, z ktorej sa vyvinuli aj sofistikované hudobné prejavy európskej kultúry. Banálna forma romantickej improvizácie, tzv. improvizácia na hudobnú (či nehudobnú) tému sa síce z koncertného života vytratila, no jej rezíduum prežíva nielen v popkultúre, ale – paradoxne i v hudobno-pedagogickej sfére. S nástupom umeleckej avantgardy sa status improvizácie mení, rôzne improvizačné „akcie" sú súčasťou nielen performatívnych či happeningových hudobných prejavov, ale i koncertného typu hudby. V súčasnosti zažíva improvizácia svoj revival aj v podobe voľných či riadených foriem tzv. kompozície v reálnom čase. Súčasťou prednášky je prezentácia viacerých eventov slovenských hudobníkov, pracujúcich s tzv. riadenou improvizáciou, voľnou improvizáciou a kompozíciou v reálnom čase: súboru MUSICA FALSA ET FICTA (vedúci Miroslav Tóth) a skladateľa Marka Piačeka, ktorý sa pokúsil uviesť tento spôsob muzicírovania aj do seminárnej práce na Katedre hudby FHV ŽU v Žiline.

Kľúčové slová: hudba, improvizácia, kompozícia v reálnom čase, hudobná pedagogika, kreatívny tréning, Marek Piaček, Musica Falsa et Ficta.

IMPROVISATION WITH SOUND – NEW CONTENT OF TRADITIONAL MUSIC MAKING

Renáta Beličová

Abstract: A form of the improvisation is a genuine element of musicality in any culture. Many sofisticated musical forms in european culture were based on free improvisation. The improvisation on musical and non-musical themes - the familiar cliché of romantic attitude to improvisation - has disappeared from concert praxis long time ago. Its residua still survives in popular culture and paradoxically also in the formal music education. The importance of improvisation is then growing gradually in both modern and avanguard music - not only in the form of happenings, but also in its various concert forms. Nowadays, we can experience the revival of different forms of free improvisation and also the real time controlled composition. As a part of lecture few events in the form of free improvisation or real time controlled composition are presented - various works by Slovak musician Marek Piaček and Musica Falsa Et Ficta ensemble (with Miroslav Tóth as its artistic leader). Marek Piaček is a lecturer at the University of Zilina, Faculty of science, Department of Music in Zilina, Slovakia who brought elements of free improvisation and real time controlled composition into his lectures

Key words: music, improvisation, real time controlled composition, music education, creative trainings, Marek Piaček, Musica Falsa et Ficta.

IMPROVIZÁCIA SO ZVUKOM – NOVÝ OBSAH TRADIČNÉHO SPÔSOBU MUZICÍROVANIA

Renáta Beličová

Improvizácia je neoddeliteľnou súčasťou hudobných prejavov každej kultúry bez výnimky, v mnohých prípadoch je jediným typom hudobného prejavu. Neriadená improvizácia je v skutočnosti najpôvodnejším „originálnym" spôsobom spontánneho muzicírovania, ktorý pokojne môžeme označiť za hru so zvukom, hru so zvukmi. Práve spontánne improvizované muzicírovanie je pôdou, z ktorej sa vyvinuli sofistikovanejšie hudobné prejavy. V istej „civilizačnej" fáze vývoja kultúr sa to dialo aj prostredníctvom inštitucionálnej prípravy „profesionálnych" hudobníkov, pričom inštitúciou nemusí byť len systémové vzdelávanie, „vzdelávacou inštitúciou" je akákoľvek autorita, ktorá sprostredkúva svoje skúsenosti a poznatky „žiakom".

Európske dejiny hudby tak ako sa reflektujú tradičnou historiografiou (nie etnomuzikológiou!) sugerujú predstavu, že improvizačné aktivity sú nejakou výnimočnou formou muzicírovania, ktorú ovládajú len mimoriadne talentovaní a disponovaní jedinci (akými boli špičkoví virtuózi v období romantizmu, alebo v súčasnosti džezoví speváci či inštrumentalisti). Tento dojem je výsledkom zúženej optiky, ktorou sa hudobná historiografia pozerá na hudobnú kultúru. Sústreďuje sa temer výhradne na „hotové hudobné produkty", na hudobné diela, ktoré sú nejakým spôsobom fixované, zapísané. Ich zápis totiž vyvoláva prirodzený, no mylný dojem, akoby išlo o oficiálnu a teda záväznú podobu konkrétneho diela. V skutočnosti nejde o nič iné, len o zápis podoby hudobného „diela" v istom momente jeho existencie (podoby, ktorá je umožnená dobovým spôsobom zápisu).

Ak pominieme krátky časový úsek nejakých 100 – 150 rokov v dejinách európskej hudby, kedy bol koncept fixovaného, pevne určeného hudobného diela súčasťou hudobného myslenia (cca od vrcholného klasicizmu po 20. storočie), tak možno povedať, že predstava existencie konečnej podoby autorského hudobného prejavu je v našej kultúre len falošnou, stále však upevňovanou ilúziou. Samozrejme, táto ilúzia sa stáva pravdou, pretože je neustále napr. aj inštitucionálne potvrdzovaná. Potvrdzuje ju – i keď nezámerne a neprogramovo muzikológia, ktorá je závislá na záznamoch – teda na takých verziách hudobných diel, ktoré sú fixované. Hudobná pedagogika však túto kultúrnu ilúziu hudby ako sofistikovanej činnosti pestuje zámerne a cieľavedome. Svojou metodicky a didakticky prepracovanou činnosťou vlastne petrifikuje predstavu o existencii „ideálneho" obrazu kompozície a „ideálneho" obrazu interpretácie hudobného diela (ktoré sú akosi totožné), a potreby osvojiť si tento „ideálny" obraz dôsledným výcvikom.

Paradoxom však je, že sa táto idealizácia viaže na minulý obraz ideálnej interpretácie, ktorého hodnotu nemôžme posúdiť vlastnou empíriou, keďže žijeme v inej kultúrnej situácii, než v ktorej tento ideál vznikol. Druhým paradoxom je, že sa hudobné myslenie naviazané na uzatvorenú a fixovanú formu hudobného diela vzťahuje mylne aj na hudbu, ktorá už z definície nepozná ani naše novodobé či moderné hudobné myslenie a už vôbec nie náš koncept fixovanosti, originality či autenticity tvorby. Z tohto hľadiska najväčšej ilúzii podlieha tzv. stará hudba, o ktorej už máme početné záznamy i dobové správy, takže sa mohla stať vcelku pevnou súčasťou korpusu hudobnej vedy (ide o hudbu období stredoveku, renesancie i baroka). Najmä hudba stredoveku je z veľkej časti hudbou anonymnou – nie však preto, že by jej autori zo skromnosti nepodpisovali svoje diela, ale v prvom rade preto, že ich hudobná tvorba nebola zamýšľaná ako originálna ani autentická. Ide o masu repertoáru duchovnej hudby, „oficiálnych" i neoficiálnych chorálnych spevov. Ilúzia univerzálnosti hudobných prejavov nezodpovedá realite žiadnej doby (a už vôbec nie dneška). Kodifikačné snahy späté s chorálom boli v dejinách vždy márne a úspešnosť permanentných pokusov o jeho unifikáciu bola vždy geograficky i časovo limitovaná. Tento fakt len potvrdzuje trvalú pluralitu a flexibilitu aj vo vnútri našej, zdanlivo jednotnej (univerzálnej) hudobnej kultúry. To isté sa dá povedať aj o svetských hudobných prejavoch stredoveku, ktorých podoba akú poznáme dnes určite neodráža realitu ich dobových performancií. Podobne možno hovoriť – i keď postupne v čoraz menšej miere – aj o ďalších etapách európskej hudobnej kultúry, v ktorých hudobný život, kompozičná realita, ale aj realita interpretačná (a nezabúdajme ani na realitu producentskú) nepochybne zasahovala do podoby, v akej bolo dielo realizované (a to i vtedy, ak bolo dielo už písomne zaznamenané a teda akoby „fixované"). Napokon, v časoch, kedy sa nezvykli interpretovať skladby nesúčasné, „historické", by samotní hudobníci považovali za zbytočné venovať mimoriadnu energiu nejakému „vernému" zápisu skladby, ktorá sa – ako bolo zvykom – hrala len raz, len vo výnimočných prípadoch sa hrala viackrát (väčšinou však nie na jednom mieste). Aj preto bol hudobný zápis vždy viac-menej fragmentárny, slúžil len ako skica pre hudobníka, ktorý bol skúsený a teda vedel nielen ako má skladbu hrať, ale aj to, ako ju má obohatiť, zdobiť, ale tiež vhodne (podľa kontextu) rozšíriť o introdukcie, medzihry či závery, prípadne rozhodnúť, či sú v nej vhodné opakovania a pod. Tieto „detaily" sa určite nezapisovali, jednoducho preto, že sa zapisovať nemuseli, boli však dôležitou a neoddeliteľnou súčasťou živej hudobnej performancie. Súčasťou, ktorá bola vzhľadom na jedinečnosť kontextu hudobnej performancie nevyhnutne improvizovaná, a to nepochybne v reálnom čase, s minimálnou prípravou.

Inštitucionalizácia hudobného školstva v Európe bola nepochybne pozitívnym kultúrnym javom, no ruka v ruke s jej etablovaním a štátnou reguláciou sa postupne vytrácala živosť, spontánnosť a teda prirodzená arbitrárnosť realizovania hudobnej interpretácie najmä v „oficiálnych" sférach hudobnej kultúry a hudobného života. Vrcholom tohto trendu bol v prvej polovici 20. storočia fenomén, ktorý Adorno pomenoval „fetišizáciou". Napriek tomu, že sa neskoršia refexia tohto Adornovho odhalenia kultúrneho javu akosi zlomyseľne sústredila skoro výhradne na fenomény spojené s popkultúrou, rozhodne mal Adorno na mysli aj – a možno najmä! – masívnu fetišizáciu v oblasti tzv. vážnej hudby. Vlastne v skutočnosti popkultúrou zrejme myslel nielen to, čo dnes považujeme za populárnu hudbu, ale komplexný fenomén „popularizovania" umenia, teda banalizovania tzv. vážnej hudby prostredníctvom dôrazu nie na hudbu samotnú, ale na jej prezentačné aspekty, na idoly spojené s kultmi dirigentov, interpretov, orchestrov, kultových nahrávok a pod.

V druhej polovici 20. storočia sa však objavujú nové trendy – možno práve ako reakcia na popularizáciu a fetišizáciu klasicko-romantických (neo-romantických a iných neo-trendov) nielen v súvislosti s kompozičnými školami, ale aj so školami interpretačnými. V oboch týchto špecifických oblastiach sa v posledných desaťročiach vynára akýsi revival

IMPROVIZÁCIA SO ZVUKOM – NOVÝ OBSAH TRADIČNÉHO SPÔSOBU MUZICÍROVANIA

Renáta Beličová

rôznych improvizačných praktík v hudobných prejavoch (či už riadených, komponovaných, alebo voľných).

Improvizačné správanie hudobníkov – interpretov, skladateľov, performerov – mení principiálnym spôsobom recepčnú situáciu. Po strate módnosti improvizačných performancií romantických virtuózov sa ich umelecká degradácia prejavila aj v tom, že sa udomácnili v žánroch popkultúry. S nástupom umeleckej avantgardy sa isté improvizačné „akcie" opäť stávajú súčasťou hudobných prejavov nielen performatívneho či happeningového charakteru, ale i koncertného typu hudby. V dnešnej hudobnej kultúre prežíva improvizácia svoj revival v podobe rozmanitých voľných či riadených foriem tzv. kompozície v reálnom čase. Banálna podoba romantickej improvizácie, tzv. improvizácie na hudobnú (či nehudobnú) tému sa z hudobného života vytratila s romantickými exhibíciami a prežíva už len v hudobno-pedagogickej oblasti.

V jednej z posledných autoritatívnych vedeckých prác venujúcich sa hudobnej filozofii (The Routledge Companion to Philosophy and Music, 2011) je improvizácia zaradená k základným heslám – ako General issues hudobnej filozofie! Sumarizuje sa tu sedem hudobno-kultúrnych kontextov, s ktorými možno spájať improvizačné aktivity: 1) improvizácia a intencionalita, 2) improvizácia a kompozícia, 3) improvizácia verzus kompozícia, 4) improvizácia ako kompozícia, 5) improvizácia a pracovný výkon (work-performance), 6) improvizácia a spontánna tvorba, 7) improvizácia ako označenie stupňa alebo druhu „voľnosti" (tu je skôr vhodnejšie adjektívum improvizačný, než podstatné meno improvizácia). V tomto poslednom bode je celý problém uzavretý, či vlastne otvorený a to konštatovaním, že základným kritériom posudzovania o aký typ improvizácie ide, je jej stupeň či spôsob realizácie. Takže odlišné kritériá posudzovania improvizačných schopností dávajú odlišné a teda z hľadiska pokusu o akúkoľvek systematiku problematické výsledky. Text venovaný improvizácii končí v tejto hudobno-filozofickej práci symptomaticky – staťou o ontológii improvizácie ako relevantného pendantu ontológie umeleckého diela. Pre význam tohto záveru treba spomenúť ešte jeden prípad hudobnej improvizácie, improvizáciu ako hudobnú konverzáciu, čo je z hľadiska ontológie hudby kontext najpodstatnejší.

V skutočnosti – i bez toho, aby sme o problematike improvizácie uvažovali vo filozofických kategóriách, nám vychádza, že uvedených 7 (8) možností vlastne kopíruje (viac či menej výstižne) aj praktický muzikantský pohľad na improvizáciu. Chýba tu už len jeden aspekt (v kompendiu samozrejme tiež spomenutý, no len ako „romantický" pohľad na improvizáciu veľmi rozšírený ešte aj v polovici 20. storočia. Ide o taký obraz improvizácie, ktorý vychádza z predstavy, že je to muzicírovanie bez pravidiel, či bez predchádzajúcej prípravy. Túto perspektívu však považujeme za „sentimentálnu" alebo naivnú, pretože hudobníci veľmi dobre vedia, že improvizátor musí mať veľmi dobrú prípravu a zručnosti a počas improvizácie sa vždy riadi takými či onakými, no vždy konkrétnymi pravidlami.

V dnešnom hudobnom živote čas od času zarezonuje tento naivistický pohľad, najmä v súvislosti s konštatovaním, že školení hudobníci (študenti konzervatórií či akadémií) nie sú schopní improvizácie, čo sa potom hodnotí ako evidentný nedostatok vyplývajúci z ich hudobného školenia (jeho súčasťou totiž nie je žiadna špeciálna improvizačná aktivita). Inštitucionálne „neškolení" hudobníci, ktorí sú často improvizačne veľmi zruční, pripisujú túto svoju schopnosť vlastnému mimoriadnemu nadaniu, pričom prehliadajú fakt svojho dlhodobého „školenia" a získavania zručností, často mechanických, pri pohotovom uplatňovaní väčšinou celkom jednoduchých „hudobných pravidiel". Problém improvizačných zručností teda reálne nespočíva v kvalite inštitucionálne školených hudobníkov v porovnaní s inštitucionálne neškolenými, ale v obsahu, v zameraní a v cieľoch hudobného vzdelávania jedných či druhých.

Improvizácia v hudobnej pedagogike je konkrétnym predmetom (s názvom Hudobná improvizácia alebo podobným), ktorého princíp je spravidla jednotný, spočíva v tzv. harmonizovaní melódií, ktoré sa realizuje prostredníctvom princípov klasickej harmónie, resp. tzv. generálneho basu.

O hudobnej pedagogike hovoríme na našom stretnutí najmä v súvislosti s jej nevyhnutnou aktualizáciou s ohľadom na reálie súčasného kultúrneho života vrátane súčasných spôsobov tvorby a performancií hudobných prejavov.

A z tohto hľadiska by práve predmet akým je Hudobná improvizácia mohol poskytovať študentom priestor na žiaduce uvoľnenie a veľkú mieru tvorivej slobody. Jeho realizácia a výsledky, ktoré sa v ňom dosahujú však poukazujú na niekoľko problémov. V prvom rade je problematické spájanie princípu „harmonizácie" z listu (ako sa väčšinou dnes chápe improvizácia) s hudobným resp. melodickým materiálom, ktorý vyrástol na celkom odlišnej tonálnej báze.

Princíp harmonizácie spočíva na praktickom realizovaní princípov dur-molovej tonality, no väčšina materiálu, na ktorý sa v školskej praxi tieto princípy aplikujú vyrastá z celkom odlišnej tonality, napr. kvarttonálnej, alebo rôznych modálnych tonalít. Ide o masívny problém tzv. gregoriálnskeho chorálu, ktorý sa takouto harmonizáciou tonálne „modernizuje" a z hľadiska vkusu banalizuje, ale aj o korpus väčšiny slovenských ľudových piesní.

Samozrejme, dur-molovú harmonizáciu takéhoto materiálu nemusíme pokladať za priveľkú chybu, pretože historicky starší melodický materiál je dnes aj tak akosi prirodzene cítený v rámci modernej tonality (až na výnimky). Chybou – a to doslova – by to bolo len v prípade, ak by sme proklamovali, že z rigorózne hudobných dôvodov sa treba sústrediť na autentickú podobu tohto dnes už vzácneho hudobného dedičstva.

Ako hudobní pedagógovia sa teda môžeme opýtať – čo má väčšiu pedagogickú hodnotu: upevňovanie vedomostí z klasicko-romantickej harmónie i za cenu kazenia vkusu, alebo uchovanie hudobného dedičstva v jeho „autentickej" podobe? Odpoveď je zrejme vecou stanovenia si jasných pedagogických cieľov...

IMPROVIZÁCIA SO ZVUKOM – NOVÝ OBSAH TRADIČNÉHO SPÔSOBU MUZICÍROVANIA

Renáta Beličová

Vývoj hudobnej pedagogiky je súčasťou kultúrneho vývoja a tak sa v nej celkom samozrejme objavujú aj prirodzené dôsledky panharmonického (dur-molového) hudobného cítenia. Toto cítenie európska kultúra implantuje na všetok hudobný materiál, ktorého sa zmocňuje (pozri masu tzv. world music). Problémom sa to stáva v momente, keď sa tento princíp prijme ako jediný celoplošne uplatňovaný pedagogický prístup k improvizácii – k muzicírovaniu, ktoré napriek svojim „pravidlám" by malo poskytovať priestor pre vlastný názor hudobníka. Harmonickou uniformitou sa vytláča duch improvizácie ako individuálneho a slobodného hudobného prejavu. Zostáva z neho len naplňovanie formúl existujúcich v klasickom hudobnom myslení a jeho výsledkom sú banalizované klišéovité hudobné prejavy neschopné vlastného hudobného uplatnenia.

Hovoríme síce o prirodzenosti panharmonického hudobného myslenia v európskom type hudobnej kultúry (resp. euroamerickom), no táto kultúra, tak ako každá iná, sa vyvíja, absorbuje nové prvky, obohacuje sa a zároveň sa tým mení. Súčasťou európskej hudobnej kultúry sa stalo kritické myslenie, čoho dôsledkom je výrazne rozšírené historické vedomie. Naša hudobná kultúra má za sebou v tomto smere búrlivé časy, v ktorých sa začali diskusie o autentickej interpretácii, o zmysle historicity prítomnej v hudobnom myslení dneška i minulosti. Je to stále otvorený proces, pretože poznanie v tomto smere nie je a ani nikdy nebude uzatvorené. Jedno je však isté – európska hudobná kultúra nikdy nebola „monotematická" v zmysle hudobného myslenia. Pluralita bola a stále je jej samozrejmosťou a iba silný konzervatívec by predpokladal, že skladatelia budú neustále komponovať v klasických tradíciách európskej hudby... Dnes k tradíciám európskej hudby patrí nielen Stravinskij, ale i Cage, Schoenberg, Webern, Reich, Adams, Feldmann... Koncept tradície európskej hudby sa od čias jej zadefinovania teda nepochybne značne rozšíril, ba pokojne možno povedať, že sa rozlynuli jeho hranice. A nič na tom nemení skutočnosť, že v postmodernistických hudobných prejavoch zrejme dominuje „stará dobrá" tonalita.

IMPROVIZÁCIA SO ZVUKOM – NOVÝ OBSAH TRADIČNÉHO SPÔSOBU MUZICÍROVANIA

Renáta Beličová

ZÁVER

Európska hudobná kultúra aj v tej najkultivovanejšej podobe bola vždy nerozlučne spojená s improvizovaným hudobným prejavom. Diferencia medzi pojmami improvizácia a interpretácia mohla vzniknúť len v teoretickej rovine. No v dôsledku inštitucionálneho významu teoretického myslenia sa tieto pojmy chápu oddelene, akoby každý patril do celkom iného hudobného konceptu. V skutočnosti však oba pomenúvajú len aspekty jednej a tej istej aktivity – muzicírovania.

Na záver nášho stretnutia by som rada prezentovala alternatívny prístup k hudobnej improvizácii, ktorý na Slovensku realizuje zopár nadšených hudobníkov – interpretov i skladateľov už viac než 10 rokov. Tí – okrem vlastnej profesionálnej aktivity – budujú relatívne silné zázemie tzv. riadenej improvizácie, voľnej improvizácie alebo kompozície v reálnom čase. Veľký diel svojej tvorivej energie venujú práci s mládežou na rôznych typoch a stupňoch hudobného vzdelávania, pričom sa tieto aktivity rozširujú aj do neprofesionálnych sfér hudobnej kultúry. Improvizačnými formami hudobných prejavov pracujú aj s amatérskymi hudobnými súbormi doslova po celom Slovensku.

MUSICA FALSA ET FICTA je súbor asi 25 profesionálnych hudobníkov, študentov hudby na Konzervatóriu v Bratislave a na VŠMU. Praktizujú kolektívnu improvizáciu formou kompozície v reálnom čase. Každý člen súboru, ktorý je príležitostne rozšírený aj o hostí, realizuje svoju vlastnú predstavu improvizácie, pričom jediným kritériom ich "súhry" je vzájomné pozorné načúvanie a hudobne "logické" zapájanie vlastného improvizovaného muzicírovania do spoločného hudobného prejavu. V súbore sú zastúpené klasické hudobné nástroje, ale aj nástroje elektronické či počítač (dirigent Miro Tóth, Marek Piaček).[1]

Skladateľ Marek Piaček preniesol tento spôsob muzicírovania aj na Katedru hudby FHV ŽU v Žiline, kde sa realizoval spočiatku jednorazovými aktivitami – Kreatívnymi tréningami, veľmi skoro sa však dostal aj do študijných programov učiteľstva Hudobnej výchovy (v rokoch 2010, 2011).

Inštitucionálne pedagogické prostredie sa postupne od týchto netradičných hudobných realizácií začalo dištancovať (prvé znaky nevôle sa ukázali na Konzervatóriu v Žiline). No spolu s touto – pravdu povediac nie prekvapivou reakciou, si improvizácie získavali veľmi rýchlo spontánnu odozvu v tzv. voľno časových inštitucionálnych hudobných aktivitách. V posledných troch rokoch sa realizovalo skutočne mnoho projektov toho typu – s niektorými by som vás rada oboznámila.

1. **Kreatívne tréningy**

   Jednorazové tvorivé workshopy, ktoré boli súčasťou dvoch výskumných úloh – Národné a „nadnárodné" v európskych hudobných prejavoch. Alternatívny projekt pre Hudobnú výchovu na ZŠ (projekt KEGA 3/6031/08) a Zvuk ako problém hudobnej estetiky. Pokus o etablovanie ekoestetických princípov v hudobno-estetickom myslení na Slovensku (projekt VEGA 1/0096/09). Workshopy realizovala Katedra hudby FHV ŽU v spolupráci s Konzervatóriom v Žiline a so Základnou umeleckou školu Ladislava Árvaya v Žiline. Konali sa v apríli 2009, v novembri 2009 a v máji 2010 (lektor a dirigent Marek Piaček).

2. **Semináre improvizovanej hudby**

   Semináre boli súčasťou študijného programu na Katedre hudby Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. V rokoch 2009 a 2010 bola riadená improvizácia obsahom predmetu Hudobná improvizácia v štúdiu Hudobnej výchovy jednopredmetovej aj Hudobnej výchovy v kombinácii s inými aprobáciami (semináre viedol Mgr. Art. Marek Piaček, ArtD.).

3. **Spolupráca dr. Piačeka**, už ako učiteľa FHV ŽU, s kultúrnym centrom Stanica Žilina – Zárieče (ktoré bolo spoluorganizátorom početných aktivít s amatérskymi hudobnými súbormi, alebo voľnočasvých aktivít zameraných na prácu s hudbou, výtvarnými a pohybovými aktivitami s deťmi a mládežou.

Žilina (Musica Falsa and Ficta, Konzervatórium v Žiline, Katedra hudby FHV ŽU)

- Symfónia so štyrmi časťami Dew on the Rail, kompozícia v reálnom čase, november 2009

- Kompozícia v reálnom čase – živá hudba k premietaniu filmu Predátor, jún 2010

Považská Bystrica (Musica Falsa and Ficta, folklórny súbor Považan)

- Strojartne, rozsiahly multimediálny projekt realizovaný v nepoužívanej továrenskej hale bývalej prevodovkárne v areáli bývalých Považských strojární (hudobné improvizácie, výtvarná expozícia, postindustriálny tanec na vysokozdvižnom vozíku), november 2011

Štós (dychový orchester Štós)

- Kompozícia v reálnom čase – živá hudba k premietaniu nemého filmu Metropolis, ... 2011

1 Pozri: http://kraa.sk/musica-falsa-et-ficta/

IMPROVIZÁCIA SO ZVUKOM – NOVÝ OBSAH TRADIČNÉHO SPÔSOBU MUZICÍROVANIA

Renáta Beličová

Prievidza (ZUŠ Bojnice, Ľubomír Pavelka, Marek Piaček)

- Workshop improvizovanej hudby pre hráčov na bicie nástroje. Voľná improvizácia, máj 2012

- Považská Bystrica (Musica Falsa and Ficta, folklórny súbor Považan)

- Rozkvet je rozkvet je rozkvet je rozkvet ..., multimediálny projekt realizovaný na najväčšom sídlisku v Považskej Bystrici, riadená improvizácia a kompozícia v reálnom čase, expozície historických záznamov o živote na sídlisku, september 2012

- Štós (dychový orchester Štós, Marek Piaček, Stanislav Beňačka, Jozef Chabroň)

- Improvizovaná opera Kráľ duchov, september 2012

- Košice (dychový orchester Štós, Marek Piaček, Stanislav Beňačka, Jozef Chabroň)

- Improvizovaná opera Kráľ Duchov, október 2012

Žilina (Katedra hudby FHV ŽU, Katedra mediamatiky a kultúrneho dedičstva FHV ŽU, Katedra telekomunikácií a multimédií FEL ŽU, folklórny súbor Žu Stavbár, Stanica Žilina – Zàriečie, ORF – Rakúsko, Marek Piaček, Marold Langer-Philippsen)

- Paradiselost V Rebellion, audiovizuálna kompozícia v reálnom čase na motívy Johna Miltona a Josefa Jungmanna, november 2012

Prievidza (žiaci ZUŠ Bojnice, Ľubomír Pavelka, Marek Piaček, Ana Filip)

- Obrazozvuky. Vizualizácia hudby – zhudobnenie obrazu (práca s grafickými partitúrami), máj 2013

ADORNO, Theodor, Wiesengrund: *Estetická teorie*. Panglos 1997. ISBN 80-9022-054-1.

ADORNO, T. W. – Horkheimer, Max: *Dialektika osvícenství*. Praha 2009. ISBN 978-80-7298-267-7.

BALL, Philip: *The Music Instinct: How Music Works and Why We Can't Do Without It*. Bodley Head 201%. ISBN 978-0199754274, 464 s.

BELIČOVÁ, Renáta: *Auditívna kultúra – predpoklad hudobnej kultúry. K niektorým aspektom recepčnej hudobnej estetiky*. In: Lexmann, Juraj (ed.): Musicologica slovaca et europea 25. Kultúra, vzdelávanie, médiá a hudba. ÚHV SAV, Bratislava 2006, s. 7 – 26. ISBN 80-89135-08-0.

BELIČOVÁ, Renáta: *Recepčná hudobná estetika. Introdukcia*. 1. vyd. Nitra 2002, 164 s. ISBN 80-8050-549-7.

BELIČOVÁ, Renáta: *Recepčná hudobná estetika. Teória*. 1. vyd. Nitra 2003, 140 s. ISBN 80-8050-529-6.

BELIČOVÁ, Renáta: *Recepčná hudobná estetika. K pojmosloviu*. 1. vyd. Nitra 2006. 100 s. ISBN 80-8094-070-3.

BURLAS, Ladislav: *Hudba – komunikatívny dynamizmus*. Národné hudobné centrum Bratislava 1998. ISBN 80-88884-10-1.

BURLAS, Ladislav: *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov 1997. ISBN 80-88885-06-X.

CARLSON, Allen: *Aesthetics and the environment*. The Appreciation of Nature, Art and Architecture. Routledge 2000, ISBN 0-415-30105-X.

CAROLL, Noél: *Art and the Domain of the Aesthetics*. In: British Journal of Aesthetics 2000, Vol. 40. No. 2, April, s. 191-209.

ERLMANN, Veit (Ed.): *Hearing Cultures. Essays on Sound, Listening, and Modernity.* Berg Oxford – New York 2004. ISBN 1 85973 828 1.

GRACYK, Theodore – KANIA, Andrew (Eds.): T*he Routledge Companion to Philosophy and Music*. Routledge 2011. ISBN 13: 978-0-415-48603-3. 654 s.

HERBERT, Ruth: *Everyday Music Listening. Absorption, Dissociation and Trancing. Ashgate Publishing Limited 2011. ISBN 9781409421252. 234 s.*

HOOPER, Gilles: *The Discourse of Musicology*. Ashgate Pub Co 2006. ISBN 978-0754652113.

JOUGHIN, John J. – MALPAS, Simon (eds.): *The New Aestheticism*. Manchester University Press 1993, ISBN 978-0-71906-1394.

KORSYN, Kevin: *Decentering Music*. A Critique of Contemporary Musical Research. Oxford University Press 2003. ISBN 0-19-518164-6.

LEVITIN, Daniel, J.: *This is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. Dutton Adult 2006. ISBN 978-0525949695.

Otvorené vnímanie. Materiálová predloha k projektu Otvorené vnímanie (Estetická výchovy, dejiny umenia 20. storočia). Bratislava : Nadácia – centrum súčasného umenia. Bez udania roku vydania, bez ISBN.

PIAČEK, Marek: *Hudba ako čin*. Rukopis

PLOMP, Reinier: *The Intelligent Ear. On the Nature of Sound Perception*. Lawrence Erlbaum Associates 2002. ISBN 0-8058-3867-8.

RANCIÈRE, Jaques (2001): T*he Aesthetic Unconscious.* Trans. By Debra Keates and James Swenson. Polity Press 2009. ISBN 978-0-7456-4643-5.

SCHULKIN, Jay: *Bodily Sensibility: Intelligent Action*. Oxford University Press 2004. ISBN 0-19-514994-7.

ELLEY, James: *The Problem Non-perceptual Art*. In: British Journal of Aesthetics 2003, Vol. 43, No. 4, October, p. 363-378.

WESCH, Wolfgang: *Undoing Aesthetics*. SAGE Publications 1997. ISBN 0 7619 5593 3, 209 s.

WILSON, Peter, Niklas: *Hear and Now.* Bratislava: Hudobné centrum 2002. ISBN 80-8884-35-7

„REMESLO“ MYSLENIA - AKO PREDMET UMELECKEJ PEDAGOGIKY

Eva Kapsová
Ústav literárnej a umeleckej komunikácie FF UKF Nitra,
e-mail: ekapsova@ukf.sk

Anotácia: Úlohou umeleckej pedagogiky je otvoriť priestor pre myslenie (v zmyslovo vnímateľnom tvare).Vo výtvarnej pedagogike pôsobia dva dominantné typy vedenia poslucháčov, ktoré zohľadňujú možné funkcie artefaktov: perceptuálny a konceptuálny. Článok sa zaoberá významom vyvažovania perceptuálno konceptuálnych prameňov tvarových riešení v priestorom modelovaní. Na niekoľkých príkladoch jednej umeleckej školy príspevok ukazuje, aké sú zisky a riziká uvedených prístupov.

Kľúčové slová: konceptuálne umenie, výtvarná pedagogika, haptický prejav, súčasná socha.

THE SKILL OF THINKING – A SUBJECT OF ART EDUCATION

Eva Kapsová

Abstract: To find conditions for thinking in an empirical form is the task of the Arts Education. There are two dominant types of teaching in respect of the two functions of artifacts: perceptual and conceptual. The article of Eva Kapsova is focused on the matter of balancing between the perceptual and the conceptual forms in the sculptural modeling. The author explains the benefits and risks of this issue on several examples of one Slovak school of fine art.

Key words: conceptual art, art education, haptic form, contemporary scuplture.

„REMESLO“ MYSLENIA - AKO PREDMET UMELECKEJ PEDAGOGIKY

Eva Kapsová

Výchovnovzdelávací proces – pedagogika ako disciplína a prax umeleckej výchovy stojí na invencii a tvorivosti ako atribútoch umenia ešte výraznejšie ako iné oblasti vzdelávania. Úlohu hrá nepochybne príklad pedagóga, ktorý je umelecky aktívny, vie posunúť svoju vlastnú skúsenosť svojim žiakom. Ako odovzdávať toto poznanie, aká je metodika formácie prenosu od seba k žiakovi - budúcemu umelcovi, alebo i neumelcovi, ktorý vie a potrebuje stavať na tejto skúsenosti, je stále aktuálnou otázkou obnovujúcou sa spolu s meniacimi sa podmienkami a potrebami umeleckej komunikácie (okruhy tém, nové prostriedky – médiá, atď.). Pokiaľ pedagogika nižších stupňov (prvý a druhý stupeň ZŠ, SŠ, metodika výtvarnej výchovy na pedagogických odboroch na VŠ atď.) stavia viac menej na dohodnutých a prijatých modeloch (osnovách, témach), pedagogika umenia nemá záväzné pravidlá a postupy, neviaže sa na niečo relatívne prijaté a aplikované, ale sama, „za chodu“ tieto pravidlá tvorí. Mohli by sme namietať, že zámery tejto pedagogiky sú iné, absolventi maľby, sochy, atď. sú pripravovaní do praxe umenia ako špecifickej a svojím spôsobom aj najšpecializovanejšej a najvyššej umeleckej kvalifikácie - na post umelcov ako profesionálov, umenia ako profesie. Delítko medzi učením umeniu ako schopnosti vychádzať zo vzorov, a medzi učením, ktoré tieto vzory prekračuje a samo sa stáva vzorom-modelom, však nie je natoľko striktne dané, pevné a zásadné ako by sa na prvý pohľad zdalo. Kritérium onoho „delítka“ by sme mohli stavať na vlastnostiach, ktorými sú nadanie, talent atď. aktéra umeleckého vzdelávania. Pokiaľ špecializované školstvo by malo stavať na týchto predpokladoch, všeobecné umelecké vzdelanie by malo naopak posunúť v umeleckom vyjadrovaní (cieľ umeleckej formácie) aj toho, kto sa so zmyslom pre umenie nenarodil. Hranice medzi vzdelávaním profesionálov a neprofesionálov, t.j. len do istej miery zručných, schopných jedincov nebude však taká zreteľná, ba dokonca ak to zveličíme, miestami sa môžu hranice týchto sfér aj prekrývať či splývať. Prečo je to tak, na to môže odpovedať čo i len zbežný pohľad na súčasnú štruktúru - mapu vzdelávacích inštitúcií na Slovensku. Pred rokom 1989 bola na Slovensku jedna vysokoškolská, resp. akademická inštitúcia pre výchovu umelcov (VŠVU Bratislava) a tri špecializované renomované stredné školy (Bratislava, Kremnica, Košice). V umení, resp. v umeleckej pedagogike sa vzdelávali adepti na pedagogických fakultách (BA, Nitra, BB, Prešov). K oblasti patrila aj sieť štátnych ZUŠiek. Výtvarná výchova mala väčšiu dotáciu na ZŠ a SŠ ako dnes. V súčasnosti na Slovensku existuje okolo dvadsiatka inštitúcií, ktoré majú umenie v názve a prioritne v študijnom programe a až do stovky študijných odborov s prívlastkom umelecký na najrôznejších typoch stredných škôl a učilíšť. Popri Bratislave pribudli akademické vysokoškolské inštitúcie v Banskej Bystrici a Košiciach (Akadémia umení BB, Fakulta umení TU Košice). K signifikantným faktorom umeleckého vzdelávania patrí nárast študujúcich dievčat a to i na predtým akoby skôr mužských odboroch (sochárstvo). 1/ Taktiež sa rozširujú formy dobrovoľného vzdelávania v rámci umeleckých inštitúcií (lektori - animátori umenia v galériách a pod.). Vzťahu k umeniu v širšom kontexte sa venujú katedry estetiky (Nitra, Bratislava, Prešov, predčasom krátko aj Banská Bystrica) 2/ Príležitosť venovať sa umeniu dostali demokratizáciou školského systému nielen žiaci, ale aj učitelia a umelci. Práve to, že na umeleckých školách učia umelci s absolvovaným tzv. pedagogickým minimom je dôvodom legitímnosti zaoberať sa otázkami pedagogiky na VŠ a akadémiách. Na úsvite civilizácie, období praveku sa z radu výtvarných prejavov vyčlenilo len niekoľko percent, ktoré sú považované za kvalitatívne vyššie, výtvarne vydarené či umelecky hodnotné obrazy.

Nárast inštitucionálneho umeleckého vzdelávania za posledných dvadsať rokov vyvoláva otázku: Je na Slovensku viac umenia? Viac dobrého umenia? Čo vôbec znamená pojem dobré umenie? Raste výtvarná gramotnosť, kultúra či schopnosť porozumenia vizuálnemu textu? Pribúda kultivovaných a citlivých ľudí v oblasti estetiky, životného prostredia, predmetnosti alebo aj vzťahov?

Ak by sme ono uvedené delítko medzi profesionálnou činnosťou a všeobecným umeleckým vzdelaním na nižších alebo menej špecializovaných školách videli v tom, že cieľom neprofesionálneho vzdelávania nie je urobiť zo žiaka umelca, ale kultivovaného človeka, formovať ho ako komplexnú a citlivú osobnosť a cieľom umeleckého vzdelávania je umelec - človek, ktorý sa vie vyjadrovať umeleckými prostriedkami - v oboch prípadoch pôsobia v procese umeleckej formácie dva základné prístupy, dve funkcie: vedenie k rozvíjaniu perceptuálno - senzuálnych schopností (vnímania, hodnotenia a zručnosti) a rozvoj konceptuálneho myslenia. 3/

Podobná situácia ako vo vyučovaní umeleckej tvorby podľa nás je v oblasti výučby recepcie umenia. Vyslovíme predpoklad, že laici - neprofesionáli prijímajú umelecké informácie inak (inými recepečno kognitívnymi „kanálikmi“) a zapájajú sa do diskusie umenia inak ako profesionáli, resp. ako praktizujúci umelci. 4/ Záujem o umelecké vzdelávanie, ako ukazujú prijímacie pokračovania do prvých ročníkov umeleckých odborov, narastá. Otázna je úroveň poslucháčov. Študenti prejavujú záujem i keď majú malé, nie dostatočné predpoklady a školy ich zoberú na štúdium s tým, že človek je „vzdelávateľný“ a trúfajú si stavať aj na týchto menších predpokladoch.

Obvykle školy s tradíciou môžu vysloviť vyššie nároky, nakoľko záujem byť na prestížnej škole pretrváva a tak z dôvodu veľkého počtu uchádzačov si môžu tieto školy adeptov vyberať. Tak sa prirodzene udržuje vyššia úroveň. Nové školy si dobrých žiakov začiatočníkov musia zaslúžiť oveľa viac, vybudovať renomé a tradíciu je pre nich náročnejšie. Nové a najnovšie školy si často musia vystačiť s menším potenciálom. Úlohu však môžu hrať aj iné faktory – materiálne podmienky, vzdialenosť od bydliska a pod. Zvlášť ak sa jedná o súkromné školy, často aj slabší žiaci, vďaka tomu, že si štúdium platia, dostanú šancu vyštudovať. Otázka, či na výtvarné odbory na VŠ alebo na Akadémie prichádzajú z roka na rok slabší poslucháči síce zrejme nie je štatisticky alebo analyticky podchytená, skôr pochádza z kuloárov skúšobných komisií, ale nedá sa ako skúsenosť poprieť. Je tu teda paradox: väčší počet umeleckých prípraviek - nižšia úroveň uchádzačov na vysoké školy. O to väčšiu prácu, dôvtipnosť a umelecké majstrovstvo musia prejaviť pedagógovia týchto škôl, ak sa nechcú zmieriť s klesajúcou úrovňou, nepodľahnúť tlaku zo strany študentov, ktorí interpretujú požiadavky učiteľov ako nereálne a nesplniteľné. Zvlášť ak ide o nové akadémie, ktoré si renomé budujú. So slabým “ materiálom“, ako sa drsne označuje objekt vzdelávania, to ide ťažko. 5/ Niekedy je skutočne ťažko zhodnotiť, či slabšia úroveň, nevyvážené výsledky, preukázané napríklad na semestrálnych prieskumoch sú dôsledkom nedostatočných ambícií, usilovnosti, pracovnej disciplíny, či nadania ako schopnosti invenčne myslieť (teda či sa na školu dostal nevhodný uchádzač), alebo hrá úlohu slabšia motivácia zo strany učiteľa – umeleckého pedagóga, ktorý sa stretne so študentom párkrát za semester...

„REMESLO“ MYSLENIA - AKO PREDMET UMELECKEJ PEDAGOGIKY

Eva Kapsová

To, že frekvencia korekcií nie je zárukou výsledku možno uviesť skúsenosť s prípadmi poslucháčov, ktorí pracovali tiež viacmenej „na vlastnú päsť“ s vlastnou témou (pedagógom vyznačenou ako „voľná téma“), neboli pritom absolventmi umeleckých predprípraviek, v predchádzajúcom štúdiu neboli premiantami a na prijímačkách nepreukazovali mimoriadne nadanie. Vidieť, že podmienky vzniku zaujímavého, aktuálneho výstupu poslucháča, ku ktorým patrí celý komplex okolností, sa nedajú jednoznačne programovať, normovať a len do istej miery zovšeobecniť. Ako hovorí slovenský výtvarník Dežo Tóth opakujúc po Dominikovi Tatarkovi: umenie sa nedá učiť, umenie sa dá len ukázať, či transmettre – prenášať. Úlohu hrá aj akési iracionálne ponúkané osvietenie, prebudenie mladého človeka, ktorý sa naraz začal významne prejavovať, niečo sa prelomilo a bolo by predčasné vopred nad ním lámať palicu. Svedčia o tom i mnohé životné príbehy významných, dejiny posúvajúcich umelcov. Ako odhaliť takéhoto budúceho úspešného adepta? Podmienky a skúšobné testy na prijímacích pohovoroch sú pomerne štandardné a nedá sa povedať, že by sa neosvedčili: skúmanie schopnosti kresliť podľa modelu, tvorivé úlohy, ktoré stavajú na konceptuálnych zadaniach. Výsledky úloh ani prvého ani druhého typu na prijímačkách príliš „neohurujú“, vzácnejšie sú očividné talenty. O to prekvapujúcejší a potešiteľný je posun po jednom, dvoch a výraznejšie už po troch rokoch štúdia. Niekedy však ani adept na bakalársky titul vo štvrtom ročníku ešte nevie „o čo kráča“, nedokáže uspokojivo artikulovať myšlienku, či lepšie povedané - k myšlienke sa neprepracuje; tá ostáva v akomsi freudovsky povedané hmlistom neartikulovanom predvedomí, výsledky sú tápajúce, rozpačité a len blahosklonnosť pred usilovnosťou a celkovou disciplínou v pridaných predmetoch zachráni poslucháča pred totálnym prepadom v závere štúdia.

Významná je aj interpretácia výsledkov a to i na prieskumoch alebo pri hodnotení záverečných prác. Nie je zriedkavé, keď sa posúdenie výsledkov u rôznych pedagógov diametrálne rozchádza. Ak sa dielo osvedčí v praxi, je to korekcia jedného z posudkov, ale ani to nie je dokonalý a absolútny argument, že poslucháč je perspektívny. Väčší rozkol v pedagogických hodnoteniach nastáva v prípade konceptuálnych projektov, kedy ani samotnému poslucháčovi nie sú vždy zrejmé možné sémantické rozptyly a recepčná nosnosť diela, k tvorbe ktorého pristupuje nie s analyticky jasným a zrejmým vedomím, ale intuitívne a argumenty nevie v prejave pri obhajobe slovne artikulovať. Ak ide o študentské diela môžeme si povedať, že je to v štádiu experimentu, až prax ukáže, čo ďalej. Avšak niekedy verdikt poroty v dobre mienenej i kritickej subjektivite urobí zvrat v ďalšej ceste poslucháča. 6/

Uplatňovanie uvedených dvoch prístupov vo vzdelávaní, sledujúcich dve funkcie umenia: perceptuálny a konceptuálny má svoju históriu. Pokiaľ prvý prístup je tradičný a prevažoval v umení i vzdelávaní v našom prostredí (zvlášť v oficiálnej kultúre) do roku 1989, potom dochádzalo k rozšíreniu možností a k priam masívnemu nástupu konceptuálnych tendencií, keď na prijímačkách nad skúmaním perceptuálnych zručností prevládali tvorivé úlohy. 7/

Potlačením, či upozadením perceptuálnej praxe však začala klesať úroveň ruko dielneho modelovania (ak nejaká bola), vytrácala sa remeselná zručnosť, posilňovať sa začalo „remeslo“ myslenia. Túto tendenciu posilnil aj nástup nových médií a technológií do praxe umenia i vzdelávania, kedy štúdium nových médií (foto, video, intermédiá) už nemusí byť postavené na klasických výtvarných zručnostiach (maľbe, kresbe, tvarovaní), za alebo spolu s umelcom prehovára technické médium. Týmto procesom prechádzali aj nové inštitúcie umenia, na ktorých sa konceptuálne prístupy ujali skôr ako na tradičných a zavedených (VŠVU BA) .

K osobitostiam vývinu patrí, že napr. na zrode katedry nesúcej dnešný názov Katedra intermédií digitálnych médií (IDM) alebo tiež Katedry grafiky preferujúcej progresívny alternatívny program na Akadémii umení v Banskej Bystrici sa okrem iných podieľali aj pedagógovia prichádzajúci z nitrianskej KVV (Miro Nicz, Igor Benca, Jozef Dobiš), kde sa tieto tendencie uplatňovali veľmi skoro v raných 90.rokoch. 8/

Dnešná skladba a štruktúra vzdelávania na Akadémii (BB) sa usiluje vyvážene rešpektovať tieto tendencie zostavou katedier a ateliérov. 9/

Úlohu zohráva vedúci ateliéru, jeho koncepcia a predstava, osobný zástoj alebo i voľný prístup s porozumením, ktorým citlivo vedie poslucháča. K posilneniu pozícií vo vzťahu k štúdiu nových médií, o ktoré je v posledných desiatich rokoch najvyšší záujem a katedra IDM má tak možnosť i oprávnenú tendenciu rozrastať sa, sa v súčasnosti dostáva maľba i socha.

Socha možno ešte viac ako maľba bola začiatkom deväťdesiatych rokov „postihnutá“ premenami v náhľadoch na umenie, súc považovaná za zastarané, nevyhovujúc či pomalé médium, ktoré svojou povahou nezodpovedalo komunikačnej akcelerácii informačnej doby. Socha v klasickom zmysle ako trojrozmerné teleso tvarované z tuhých materiálov je náročná na realizáciu a čas. Štúdium sochy ak zoberieme príklad banskobystrickej inštitúcie trpel spočiatku i nedostatkom pedagogického zastúpenia, prvé prieskumy a kritické fóra sa niesli v znamení kritiky teoretikov na adresu sochy, že je vedená v duchu romantizujúco realistických tradícií pomníkovej tvorby, chýba jej ľahkosť, aktuálnosť výpovednosť, dosažnosť, pôsobivosť. 10/ Postupne si socha nechala „pripúšťať na kožu“ konceptuálnu diskurzívnosť. Tento proces mal dobrý vplyv na všetky sochárske ateliéry. Takže ak v prvých semestroch poslucháči poctivo modelujú podľa modelu hlavu, polfigúru a figúru, neskôr sa môžu od tejto čistej perceptuality oslobodiť (ale súčasne sa skúsenosť s ňou zachováva) a vyjadrovať sa rôznymi prostriedkami a materiálmi, využívajúc rozličné stratégie. Zameranie ateliérov však študentov usmerňuje buď klasickejším smerom alebo cvičí v konceptuálnom myslení (remesle myslenia v materiáli).

V úvahách a rozhodovaní, dôvodeniach a argumentoch pedagógov o zmysle edukácie/formácie je v hre toto: profilovaním sa v ateliéri klasickej sochy (ateliér figurálneho prejavu) sa uplatním v pomníkovej tvorbe, vo verejných i súkromných zákazkách, ktoré sú ešte vždy aj teraz, mediálnej v dobe žiadané; budem zručný, ovládajúci klasické remeslo. Jednoducho budem sa môcť uplatniť a uživiť. Na druhej strane stojí rozhodnutie pre ateliéry voľnej tvor-

„REMESLO“ MYSLENIA - AKO PREDMET UMELECKEJ PEDAGOGIKY

Eva Kapsová

by, kde sa naučím aktuálne myslieť, vyjadriť sa rýchlo a úsporne, zarezonujem na súčasnej výtvarnej scéne, ktorá je naklonená veľkej frekvencii a výmene umeleckých názorov, podporuje živú diskusiu nielen na tému i umenia, ale na akékoľvek témy, ktoré nie vždy alebo väčšinou nie sú komunikovateľné tradičnou pomníkovou sochou. Treba však kriticky povedať, že do jedných aj druhých ateliérov vykročia poslucháči s vedomím toho, že na jedno „majú viac“ ako na to druhé. Jedni sú pripravovaní akoby do terénu a úžitkovej praxe, tí druhí do praxe vystavovania, do prostredia galérií i mimogalerijnej diskusie. Aj po boome konceptuálnych tendencií pretrváva akýsi atavizmus mysle a potreba haptického tvarovania, práce s materiálom, ktorý hnietli ruku. Niečo podobné ako *slasť z maľovania* existuje pri *slasti z modelovania*, ktorú poslucháči chcú zachovať a rozvíjať. 11/ Druhým dôvodom je vôľa popasovať sa s odporom času, so slobodou a pokorou podstúpiť trpezlivý pomalý proces tvorby diela. Na druhej strane ani konceptuálny prejav zdanlivo nenáročný na čas, keďže materiál aj jeho sémantické jednotky sú dané (ready mades, bricolage, apropriácia a pod.) a treba ich „len vyskladať“, nepodsúva rýchle riešenia.

Mentálna práca na tvorbe výpovede voľbou prostriedkov z oblasti konceptuálneho vyjadrovania môže byť rovnako časovo náročná. Rýchle, unáhlené, neujasnené a nezodpovedné riešenia môžu byť väčšmi formálne a myšlienkovo vyprázdnené ako kvalitne vymodelovaný tvar z klasického materiálu, založený na napodobení zvolenej predlohy. Po rokoch pobývania študentov v týchto rôznorodo smerovaných ateliéroch a diskurzoch, dochádza k fúzii rozličných stratégií, čo sa ukazuje ako zaujímavé a prospešné pre výsledný efekt. Ovplyvňovanie a fúzovanie ide skôr zo strany konceptuálnych ateliérov smerom ku klasickým, objavujú sa tendencie vyjadriť sa konceptuálne v klasickom ateliéri. Tak sa podporuje nielen rukodielnosť, technická a technologická zdatnosť, ale aj konceptuálny prejav. I tu však môže byť cesta problematická alebo nedotiahnutá, jednak malou skúsenosťou na strane študenta, ktorý po celý čas navštevuje klasický ateliér a iné myslenie len akosi odkuká, intuitívne vytuší, formálne naštepí, vyexperimentuje s rizikom, že výsledok bude priechodný. Pritom poslucháč si nie je vedomý alebo len veľmi rámcovo zdôvodňuje svoje kroky. Inokedy zas je obhajoba spojená s nadintepretáciou, s tendenciou vkladať do diela patetický obsah, vysoké idey, čo síce svedčí o záujme poslucháčov o étos, eliminovanie formalistnosti, bezobsažnosti, i keď v skutočnosti ide evidentne o prozaicky artikulovaný, vecný až banálny problém. Uveďme niekoľko príkladov na tento typ konceptuálneho uvažovania prostredníctvom klasickej modelácie, náročnej na remeselnú zdatnosť.

K príkladom svedčiacim o tom, že jednak prvoplánová replika predobrazu skutočnosti či už reálnej alebo médiovej by bola nedostatočná, môžeme uviesť genézu diplomovej práce *Kult* (Slnečný voz). Jej autor (Jiří Ptáček) vyšiel z histórie umenia, inšpiroval sa kultovou sochou- Slnečným vozom z Trundholmu. 12/ Výsledné dielo *Kult* má konceptuálny podtext, intertextuálny rozmer a musí sa čítať kontextuálne (v kontexte dejín umenia a problémov súčasnosti, ako sociokritický komentár). Poslucháč patril k najnadanejším študentom, čo sa týka schopnosti modelovania podľa vzoru alebo vnútornej predstavy. Náročnejšia pre neho, podobne ako pri mnohých študentoch tohto typu bola práca s nápadom, invenčné využitie zručností modelovania, artikulovanie zmysluplnej, invenčnej, originálnej myšlienky. Genéza slnečného voza viedla cez jeho aktualizáciu, významovo kritický posun, substitúciu kolies voza za (odťahový) vozík pre zviera (resp. obraz prirodzeného pohybu bol nahradený technickým výdobytkom pohybu – vozom s kolesami, kedy zviera neťahá, ale je ťahané), až napokon bolo samotné zviera (kôň) nahradené hromadou kostí ako reliktov mŕtvej histórie.

Ďalší poslucháč, ktorý sa svojho času vyznamenal konceptuálnym dielom – fantómom „zakázanej sochy“ vymodeloval sochársky bravúrne figúru býka, ale už(ešte) bez pridanej konceptuálnej hodnoty. Iný jeho kolega na semestrálne zadanie - pracovať s motívom antického bájneho zvieraťa – býka reagoval mediálnou skratkou - vymodeloval býka, ktorého predobrazom bola postava zvieraťa z filmového spracovania v štýle fantasy. Imagináciu na základe priamej alebo príbehovej (literárnej) skúsenosti nahradila skúsenosť mediálneho obrazu.

Posledný príklad: diplomová práca *Kapitulská vlčica súčasnosti* (autor Marcel Dulovič). Prvotným impulzom pre poslucháča bola vôľa popasovať sa s úlohou realistickej modelácie zvieraťa (psa, vlka). Táto téma patrí ku klasickým zadaniam školskej akademickej výučby, je medzi poslucháčmi obľúbená, kladie špecifické podmienky. Zviera ako model „nepostojí“, poslucháč pri práci vychádza z pozorovania pohybujúceho sa modelu, stavia na vizuálnej pamäti a predstavivosti, ale najmä na spolupráci s fotografickým záznamom, ktorý ponúka rôzne pozície, uhly pohľadu i vcelku realistický obraz. V oveľa menšej miere pracujú poslucháči s kresbovým záznamom. Výhodou tejto úlohy oproti živému ľudskému modelu je istá voľnosť v zachytení osobitých čŕt a ide skôr o typ a výraz v intencii výslednej myšlienky a výpovede. Samotná i keď akokoľvek kvalitná „podobizeň“ zvieraťa by bola na záverečnú prácu diplomovú prácu nedostačujúca. Bola by len reprezentáciou bez hlbšej myšlienky, bez étosu, púhou replikou. Autor sa podujal urobiť významový posun v historizujúcej téme: známe postavy chlapcov – Romula a Rema substituoval postavami obéznych detí. Dielo sa stalo vtipným kritickým komentárom k súčasnej dobe, ktorá podlieha zvodom konzumu, nadbytočného prijímania potravy a z toho vyplývajúcich najrôznejších civilizačných neduhov. Autor pracoval s touto témou v podstate akoby skratkou, na základe nápadu, všetky sémantické súvislosti začali akoby dodatočne z tvaru vyplývať. V podstate sa so súvislosťami (história, história umenia, kultúrne špecifiká východných krajín) nepotreboval bližšie zoznámiť, študovať ich a potom nimi na obhajobe argumentovať a zdôvodňovať aké dosahy by toto významovo viacvrstvové dielo mohlo ponúkať (toto poslucháč skôr tušil, intuitívne „vyciťoval“). Ďalší významový rozmer i posun spočíval vo fakte, že predlohou/ modelom pre obézne deti neboli deti z nášho kultúrneho okruhu, ale deti, ktoré sa už v útlom veku cvičia za zápasníkov v športovej disciplíne sumo, populárnej v Japonsku. Je zrejmé, že ani tu, ešte viac ako pri motíve psa, poslucháč nepracoval s realitou, ale s mediálnym obrazom - s fotografiou. Táto prax vstupu mediálnych obrazov do umeleckej tvorby výrazne poznamenáva a vtláča charakter súdobému umeniu vo všetkých jeho klasických druhoch. Pokiaľ však na úrovni nových médií, kde manipulácia so vzorom patrí k povahe samotného média, maľbe je blízka povaha fotky zase štruktúrou 2D obrazu, na úrovni sochárskej modelácie bola a je fotka dosiaľ skôr vypomáhajúcim, nie konštitutívnym médi-

Eva Kapsová

om. Takáto juxtapozícia pozícia živého modelu a mediálnej informácie, ktorá je organicky zapracovaná do výsledného tvaru sa v súčasnom mladom sochárskom (haptickom) prejave uplatňuje stále častejšie a znamená cestu, ako oživiť výraz a aktualizovať výpoveď za plného zachovania procesov na haptickej modelácii založeného tvaroslovia. Je pozoruhodné a zaznamenania hodné, že súčasné sochárske umenie stavia veľmi na tejto médiovej skúsenosti, nahradzujúcej priamu skúsenosť (historická a umenovedná interpretácia, mediálne obrazy súčasného sveta). Schopnosť práce zvýznamňovať tieto mediálne obrazy patrí k rovnako k dôležitým úlohám výtvarnej pedagogiky ako schopnosť naučiť študentov zachytiť alebo imaginovať trojrozmerný objekt haptickým modelovaním. Pridanými, ale podmieňujúcimi východiskami popri rukodielnej zručnosti je rozhľadenosť poslucháčov v dejinách umenia, v histórii a v poznaní spoločnosti a súčasného sveta. Učenie klasickému remeslu má aj v súčasnej dobe svoj význam. Jeho opodstatňovanie by malo byť však súbežné s učením remeslu myslenia, prostredníctvom ktorého sa tvar napĺňa intelektuálno - morálnym rozmerom a výpovedným zmyslom.

POZNÁMKY

1/ Podľa slovníkovej lieratúry bolo na Slovensku v druhej druhej polovici 20. stor., vrátane 80. a 90. Rokov 20. stor, kedy dochádza k výraznému nárastu študujúcich a praktizujúcich umelkýň, akceptovaných necelých štyridsať žien (desaťnásobne nižší počet ako počet umelcov- mužov). Bližšie pozri: Geržová, Jana: Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia v druhej polovici 20. storočia. Bratislava: Profil, 1999.

2/ Štúdium estetiky sa na UKF v Nitre realizuje na pôde Ústavu literárnej a umeleckej komunikácie (ÚLUK); metodike estetickej výchovy resp. novo konštituovaného predmetu *kultúra a umenie* je venovaná edícia učebných textov *Praktická estetika*. Študijný program tohto odboru zahŕňa aj praktické disciplíny (kreatívne písanie, experimentálne dielne a pod.). Bližšie pozri: Žilková, Marta (zost.) - Zeleňáková, Hana (zost.) - Režná, Miroslava (zost.): Praktická estetika. Nitra: FF UKF, 2011.

3/ Pre pochopenie pojmov perceptuálneho a konceptuálneho využívame charakteristiku, ktorú priniesol americký teoretik výtvarného umenia David Summers: *„Konceptuální umění je opakem umění perceptuálního a představuje proto psychologický způsob rozlišení umění, které není imitativní, od umění imitativního. V intencích tohoto argumentu konceptuální obrazy vznikají nikoliv díváním se na věci vnímané, nýbrž díváním se na nějaký vnitřní obraz, na obraz paměti, nebo na obraz, který si mysl sama vytvořila na základe mnoha svých zkušeností...“*, a ďalej: *„...percepce je pak prostředkem, jímž přijímáme vnější svět, a koncepce prostředkem, jímž se vnější svět stává světem mysli. Vnímaní umožňuje chápání.“* V súčasnom umení, zvlášť od obdobia postmoderny, konceptuálne obrazy vychádzajú z poňatia umenia ako výpovede, ako stanoviska (nie obrazu - reprezentácie skutočnosti), ktoré je vyjadriteľné aj netradičnými prostriedkami, v podstate čímkoľvek; konceptuálne umenie má východiská v stratégiách ready mades. Bližšie pozri: Summers, D. Reálna metafora: pokus o novou definici „konceptálního“ zobrazení. Prel. L. Kesner. In: Kesner, L.: Vizuální teorie. Jinočany, H & H 1997, s. 97 - 130.Tiež Kapsová Eva: Konceptuálne tendencie vo výtvarnom umení. Akadémia umení Banská Bystrica, Fakulta výtvarných umení, Banská Bystrica, 2002.

4/ Takto to dokázala R. Beličová v rámci hudobnej estetiky (teória štruktúry hudobného vzdelávania).Bližšie pozri: Beličová, Renáta: Recepčná hudobná estetika: introdukcia. Nitra: UKF Nitra, 2002.

5/ Trend úbytku kvalitných uchádzačov postihuje aj teoretické štúdia umenia: na UKF v Nitre, na konci 90. rokov a zvlášť po roku 2000 zaznamenávame nárast a zvýšený záujem o populárnejšie študijné odbory ako sú napríklad *manažment kultúry a turizmu* a štúdium *masmediálnej komunikácie, marketingu a reklamy* a súbežne s tým pokles záujemcov o štúdium menej populárneho odboru *estetika* a *estetická výchova.*

Eva Kapsová

6/ Príkladom môže byť diplomová práca poslucháča, ktorá bola na priebežných prieskumoch hodnotená ako dobre koncipovaná, poslucháč ju na dobrozdanie pedagóga zrealizoval v materiáli, ale napokon bola záverečná práca odmietnutá práve s tým, že stavala na zlom, neperspektívnom východisku. Inokedy si poslucháč zoberie na svoje plecia úlohu prekračujúcu jeho schopnosti imaginácie a sám, bez usmernenia a nedostatočnej konzultácie s pedagógom intelektuálne náročnú úlohu nezvládne (R. Hrčka: Chaos, A. Smiešková: Vek nevinnosti, AKU 2012).Na druhej strane je známy prípad, keď diplomová práca poslucháčky bola kriticky a nízko hodnotená, ale vzápätí úspešne rezonovala na viacerých, oficiálnou odbornou kritikou rešpektovaných umeleckých podujatiach (Alžbeta Lišková: Neoremeselník, AKU 2010)

7/ K zásadnej zmene prišlo napr. na Katedre výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty v Nitre po nástupe nového vedenia po roku 1989 (vedúcim katedry sa stal maliar Peter Horváth), kedy sa zmenili podmienky prijímania a prebudoval sa študijný program v prospech konceptuálneho myslenia. Bližšie k tomu pozri: Kapsová, Eva: N´89. Aktuálne tendencie v tvorbe výtvarníkov nitrianskeho regiónu. Nitra: FF UKF Nitra, 2006.

8/ Bližšie k tomu pozri:. Kapsová Eva (ed.). Kapsová Eva - Sikorová Putišová, Mira -Vrbanová, Alena - Stachová, Lucia: Miro Nicz. V priamom prenose. Bratislava, 2009.

9/Katedra sochárstva má popri *Prípravnom ateliéri* klasicky orientované ateliéry: ateliér *Socha, plocha, exteriér* a dva *Ateliéry figurálneho prejavu*, ďalej dva ateliéry, kde sa preferujú alebo sú širšie zastúpené konceptuálne orientované práce: *Mäkká plastika + AT.EX.T* a ateliér Socha a aplikované médiá.

10/ K režimu vzdelávania patria pravidelné prieskumy semestrálnych prác, na ktorých sa zúčastňujú pedagógovia - teoretici umenia. Vo vývine náhľadov na oblasť sochy po roku 2000 zohralo aj pôsobenie teoretika umenia Richarda Gregora, ktorý v tom čase bol aj vydavateľom periodika DART a ktorý pripravoval celoslovenské prehliadky študentských prác umeleckých škôl KEBAB. Dvakrát za akademický rok sa tiež uskutočňujú tzv. Kritické fóra, na ktorých teoretici predstavujú a interpretujú vybrané práce. Kritické fórum je spojené so širokou diskusiou študentov a pedagógov.

11/ Na dva typy umenia a umeleckého zamerania upozorňuje napríklad Jana Geržová v publikácii *Rozhovory o maľbe*. Bratislava: VŠVU, 2011.

12/ Slnečný voz z Trundholmu (Kodaň) predstavuje figúru štylizovaného koňa, ktorý podľa mytologických predstáv, ťahá od rána do večera po nebeskej oblohe slnko. Bronzový kotúč na kultovej soche, predstavujúci slnko je pokrytý veľmi jemne tepanou zlatou fóliou.

JAN KOBLASA VYPRÁVÍ PŘÍBĚHY …

Leonora Kitzbergerová
KVV PF UK v Praze,
e-mail: lenakit@seznam.cz

Anotace: Text se dotýká některých problémů, které může přinášet seznamování žáků s mytologickými a biblickými tématy prostřednictvím uměleckých děl.

Klíčová slova: příběh, porozumění, jazyk uměleckého díla.

STORIES AND MYTHS NARRATED BY JAN KOBLASA

Leonora Kitzbergerová

Abstract: The paper deals with some problems, which may entail exploring mythological and biblical themes through artworks.

Keywords: narrative, comprehension, artwork language.

JAN KOBLASA VYPRÁVÍ PŘÍBĚHY …

Leonora Kitzbergerová

Motto: *„Ilias a Odyssea byli milenci a jejich láska skončila tragicky.“*

Kultura je mimo jiné síť utkaná z příběhů. Příběhy si většina z nás pamatuje lépe než jiné soubory informací; znalost příběhů a jejich hrdinů je důkazem naší paměti i dokladem klasického vzdělání; příběhy ilustrujeme své zkušenosti i názory. Přirozené tíhnutí lidské bytosti k příběhům na jedné straně ve výuce využíváme a podporujeme i změnami ve školních vzdělávacích programech, na druhé straně se jisté závislosti na příbězích jen obtížně zbavujeme, třeba právě ve výtvarné výchově. Pokud se pokoušíme se žáky komunikovat o díle, často začneme i skončíme zase u příběhu – buď u toho, který je v díle zobrazen, nebo možná častěji u příběhů, které se týkají umělce a jeho života. Zaměřit se na dílo samotné je podstatně obtížnější a zabývat se s žáky například formální stránkou a výrazovými prostředky díla vyžaduje jejich promyšlenou motivaci vycházející z hlubokého zaujetí učitele a jeho důkladné a zodpovědné přípravy.

Výuka literatury na středních školách se pomalu, ale snad úspěšně oprošťuje od zaměření na životopisy spisovatelů a obrací pozornost k interpretaci a rozborům textů.[1] Kdo měl možnost sledovat výkony loňských a letošních maturantů, ví, jak je to obtížná disciplína. Ve výtvarné výchově se nahrazování příběhů skutečnou interpretací výtvarných děl také setkává s obtížemi. Často jsme, chceme-li probudit a udržet zájem svých žáků, vděčni alespoň za ten příběh... Podívejme se, jak je to s vnímáním a interpretací děl, která nám příběhy záměrně vyprávějí.

Autorkou výroku, který je mottem tohoto textu, je studentka nikoli prvního (a nikoli druhého!) ročníku čtyřletého gymnázia. Nemusíme hned chápat výrok jedné poplety jako další doklad definitivního úpadku povědomí o počátcích a základech kultury u mladé generace. Možná, že dívka pouze zaměnila Iliadu s Isoldou …, čili patrně popletla informace, které se dozvěděla ve škole. Značně nepřesné povědomí o osudech mytologických i historických postav mohla ale získat i z různých seriálů nebo celovečerních filmů, které volně interpretují dávné příběhy především tak, aby byly zábavné a vizuálně přitažlivé. Bývá pak ve vyučovacích hodinách trochu problém s nalezením té pravé linie vyprávění, pokud se snažíme dobrat jeho původního smyslu. Naštěstí si škola v této oblasti stále udržuje žádoucí autoritu a leccos se do maturity stihne uvést na pravou míru. Ostatně, před patnácti lety jsme se obávali, že všechny následující generace prožijí život v přesvědčení, že Michelangelo a Donatello jsou želvy ninja, a dnes se zdá, že školní ročníky, které tuto obavu vzbuzovaly, dospěly bez viditelných zásadních mezer ve svém kulturním rozhledu. A předcházející i následující ročníky mají na své kulturní duši zase jiné šrámy...

Nakonec ale ani u studenta, který si správně zapamatuje jména osob a jejich vzájemné vztahy a správně uvede i další údaje, si nemůžeme být jisti, jak příběhy a mýty staré literatury vnímá. Zda jsou to pro něj jen další více či méně zábavné historky o neznámých a dávno mrtvých lidech, či zda je schopen v nich vnímat i další sdělné vrstvy. Středoškolák by se měl účinně zamýšlet nad jejich poselstvím, moudrostí, filozofií, ale měl by své úvahy umět zaměřit i na principy víry a náboženství, na smysl lidského bytí a konání. Antické a babylonské mýty a příběhy Starého i Nového zákona právem považujeme za pevné základy naší kultury. Dovedeme svým žákům předat povědomí o tom, co pro nás tento pojem představuje? Předložit jim dávné příběhy jako náměty k přemýšlení, představit jejich hrdiny jako uvěřitelné lidské bytosti? A dovedeme je naučit vnímat i specifické vyjadřovací prostředky různých druhů umění, nebo jsme schopni předat více či méně úspěšně jen samotný příběh?

Dostáváme se k další podstatné otázce: Je forma uměleckého díla prostředkem, který zesiluje vnímání příběhu, nebo naopak může působit jako umělá překážka, jež vyznění příběhu zastírá? Ani film, tak oblíbené a často využívané médium, neplní vždy pedagogy očekávané funkce. Nedávná školní zkušenost s promítáním filmu Martina Scorseseho Poslední pokušení Ježíše Krista nám opět potvrdila, že pro řadu žáků je obtížné sledovat a v souladu se záměry autora vnímat některé scény, v nichž využil symbolické a expresivní vyjádření. Při besedě o filmu jsme pak neřešili otázku, proč režisér zpochybnil kanonizovaný příběh života Ježíše Krista podle Nového zákona, ale možnosti výkladu jednotlivých scén. Studenti se často ptali: *„A proč to režisér nenatočil ‚normálně´?“*[2] Vysvětlování, že umělecké ztvárnění představ tvůrců filmu vyžadovalo specifické vyjadřovací prostředky (a v tomto případě nijak extrémně avantgardní), nepřijímali snadno. Někteří studenti reagovali až podrážděně, jako by se cítili jinou než důvěrně známou filmovou řečí obtěžováni. Některé scény intuitivně vnímali jako drásavé nebo rozčilující, ale nedovedli si jejich význam odpovídajícím způsobem propojit se svou představou fiktivního příběhu, který je sám o sobě vlastně nepohoršoval. Jejich podrážděnost vyplývala z nejasného pocitu, že Kristův příběh *„by se přeci měl vyprávět jinak“*, ale tento požadavek „správné jinakosti“ se paradoxně netýkal tolik obsahu a vyznění filmu, jako použitých vyjadřovacích prostředků.

Vést se studenty rozhovor „o něčem jiném“, v tomto případě o cestách k porozumění vyjadřovacím prostředkům filmu místo o myšlenkách filmem sdělovaných, není samo o sobě na závadu. Pokud však umělecké dílo volíme především proto, že je chceme využít jako druhého vypravěče, jako podporu k pochopení příběhu, může se nám stát, že se pozornost žáků vyčerpá soustředěním na pochopení „jak“ a už jim nezbudou síly k chápání „co“, natožpak „proč“ se jim příběh vlastně vypráví.

Podobně zmatené a podrážděné reakce mohou vyvolávat i díla výtvarného umění, která nějakým způsobem přesahují běžnou zkušenost nepoučeného diváka. Kolikrát jsme již slyšeli výčitku, adresovanou autorovi: „*Proč to nenamaluje* ‚normálně´?“ Sto let po zrodu abstrakce a několik desetiletí po dovršení všech epoch moderního umění klade nepoučený divák stále tytéž otázky a projevuje tytéž reakce, aniž si uvědomuje, že žádné „normálně“ neexistuje. Ve střetu uměleckého zážitku s divákovým domněle přirozeným „zážitkem světa“ (Slavík) se jen obměňují rekvizity, ale jeho podstata trvá.

1 Viz materiály CERMATu ke státním maturitám z českého jazyka a literatury.

2 Citace tištěné kurzívou jsou záznamy z rozhovorů se studenty gymnázia při besedách nad uměleckými díly.

JAN KOBLASA VYPRÁVÍ PŘÍBĚHY …

Leonora Kitzbergerová

Vysvětlit žákům, že umělec volí výrazové prostředky především tak, aby co nejpřesněji ztvárnily jeho představu, která vychází z hluboce prožitého tématu, nebývá snadné. Neochota podílet se na řešení třeba z počátku nezajímavého, osobního autorova problému, který navíc nese v podtextu typickou školní hrozbu *„a to budeme taky muset umět*?“ je posilována i nechutí prodírat se k významům díla neznámými, někdy i zprvu odrazujícími formálními prostředky.

Nesnadný úkol rozpoznat a pochopit příběh je tak pro diváka ještě ztížen nutností dešifrovat umělecký jazyk, vnímat a pochopit výrazové prostředky, pokud neodpovídají běžné zkušenosti nebo obvyklým postupům známým z komerční kultury. Zajímavé je, že při setkání s novým jevem tento problém zprvu řeší i ti studenti, kteří se jinak suverénně pohybují ve světě svých generačních kulturních zdrojů. Jakmile je ale zaujme téma, jsou při vnímání dosud neznámého schopni použít své zkušenosti, a to se i znatelným kritickým odstupem. Pokud dílo projde jejich kritickým sítem, o to silnější je pak jejich divácký zážitek.

Při vnímání uměleckého díla divák hledá a sleduje příběh a k tomu dešifruje specifické vyjadřovací prostředky díla. Pokud se v rámci výuky snažíme využívat umělecká ztvárnění příběhů, musíme počítat s tím, že žáci tyto dva souběžné úkoly nezvládají vždy rovnováženě, dokonce mohou působit i protikladně, být ve vzájemném rozporu. Můžeme – a máme – tedy používat umělecká díla k tomu, aby nám pomohla vyprávět příběhy a přibližovat osudy a myšlenky jejich hrdinů? A podle čeho si máme díla vybírat, když bezpečnou obecnou srozumitelnost akademického realismu jsme už dávno opustili?

Výtvarné (a ostatně jakékoli) umění je ve školách jen zřídkakdy přítomno ve své reálné podobě. Jako učitelé výtvarné výchovy prezentujeme výtvarná díla při motivaci tvůrčích činností i při výkladu kapitol z dějin umění a předpokládáme, že naši žáci vidí na promítací ploše nad tabulí totéž, co my: plátna pokrytá vrstvami olejových barev, sochy z bronzu, z kamene, ze dřeva. Ani si většinou neuvědomujeme, že pro naše žáky nejsou tyto obrazy či sochy reálnými, skutečnými hmotnými předměty. Jejich zkušenost s virtuálními obrazy čehokoliv je sice daleko bohatší než zkušenost naše, ale vidět v obrazcích tvořených světlem z dataprojektoru hmotné umělecké dílo se pod naším vedením teprve učí, a to i na základě vlastních zkušeností z galerií a muzeí.

Jaká je vzdálenost mezi zkušeností s obrazy, zprostředkovanými dataprojektorem či tištěnou reprodukcí, a kontaktem se skutečnými díly si uvědomíme, když se nás žáci v galerii či v muzeu s upřímným údivem zeptají, zda jsou vystavená díla opravdu originály či zda gotické madony jsou – každá zvlášť – skutečně ručně vyřezávané ze dřeva. Setkání s dílem v jeho dvoj i trojrozměrné hmotné existenci pak nabízí navíc bohatý prožitek obcházení a prohlížení z různých úhlů. Zároveň vyžaduje a vynucuje si nové ustavení a definování všech poznatků s dílem předem spojených

V uplynulém školním roce se studenti Gymnázia Na Zatlance setkali s dvěma výstavami, které nám umožnily porovnat dvě naprosto odlišné cesty k příběhu. Obě se tematicky dotýkaly světa mýtů a biblických či jiných kulturně „fundamentálních“ příběhů, oba autoři vnímají tyto příběhy prostřednictvím vlastní životní zkušenosti.

Nimbem fotografa celebrit ozářený David LaChapelle vystavoval své rozměrné kompozice v pražském Rudolfinu, do něhož proudily davy zájemců, kteří si svoje oblíbené snímky mohli předem vyhlédnout na autorových webových stránkách.[3] Ani nepoučený divák v tomto případě asi neměl problém s porozuměním uměleckým formám, spíše snad s kulturními a společenskými kontexty děl. David LaChapelle pracuje s obrazovými citacemi, které vycházejí buď z konkrétních děl (Michelangelova Potopa, Prám Medusy Theodora Géricaulta), nebo z obecných ikonografických schémat a modelů. Jako příklad můžeme uvést dílo Heaven to Hell, kde v typickém vyobrazení piety vidíme v postavách Krista a Panny Marie podobu Kurta Cobaina a jeho vdovy Courtney Love. Velkoformátová fotografie je efektní provokací pro diváka, který má zažity tradiční podoby a významy zobrazeného výjevu a ví, jak se katolická církev staví k problému sebevraždy. Bez znalosti Cobainova životního příběhu je ale výjev málo srozumitelný, třeba právě pro současné středoškoláky, kteří se narodili několik let po jeho smrti. Pro neznalého diváka tedy zbývá především vizuální slast,[4] divácký zážitek z pečlivě naaranžované a do detailů promyšlené scény a technicky perfektního využití média. Registrujeme, že se autor dotýká známého tématu, vnímáme vizuální příbuznost s tradičním pojetím. Souvislost s náboženským významem vyobrazené scény však zůstává právě jen v úrovni vizuální podobnosti. Takto se studenti potýkali s chápáním významu scény: *„…že asi to mají zpěváci a celebrity těžký…“*, *„…jako že je Cobain Kristus? Že jako někoho spasil?...“ „.. a těch lahviček tady, to je, že brali drogy a prášky?“ „…nějak to vypadá, že si ten LaChapelle řeší především svoje problémy.“*[5]

A divákovy myšlenky se už ubírají jinam: Snímky Davida LaChapella jsou vlastně o něčem jiném než o náboženství a víře. Jsou o povrchním světě slávy, ale asi také o lidském osamění, o utrpení, které nepřináší hlubší smysl a od nějž nemůžeme čekat vykoupení. Nebo možná i o tom, že *„čekáme, že nás někdo jako zachrání…“* (je to současná laická představa „vykoupení“?). Aranžmá a oblečení postav odkazují k tradiční ikonografii, ale množství předmětů, které obklopují obě postavy, zosobňuje chaos a zahlcení detaily. Může se vůbec v tak roztříštěném a přesyceném světě dít něco zásadního a podstatného?

Výstava Jana Koblasy v Jízdárně Pražského hradu, která byla událostí pro zcela odlišný okruh diváků, působila přes svůj velký rozsah ztišeně a komorně. Jan Koblasa patří ke klasikům současného českého umění a jeho dílo má zřetelné kořeny v klasické moderně dvacátého století. Na první pohled upoutá respektem k materiálu, pokorou před tvarem a jeho možnými významy – hodnotami, které v mnohém současném umění snad už ani nedovedeme hledat a které jsou pro běžného diváka téměř neviditelné. Citlivější a vnímavější studenti rozpoznali silné sdělení, závažnost, která však nevylučuje vtip a lehkost.

3 Viz www.davidlachapelle.com

4 Milena Bartlová, Konec světa už začal. in Art & Antiques 2012/2.

5 Pro nás, kdo vnímáme náboženství a víru především jako kulturní jevy, je občas dobré si osvěžit „správné“ interpretace. Viz např. Heine, S., Pawlowsky, P., Moderní průvodce křesťanstvím, str. 30, 31 a další.

Leonora Kitzbergerová

Postupně objevili také humor a ironii, a to jak v rovině čistě vizuální, jako v případě Běsů, nebo v kombinaci vizuálního a verbálního vyjádření (Poslední archa je v tahu, Mládenec v květu, Happy end, Plazit jazyk).

Výstava v Jízdárně Pražského hradu představila Koblasovo nejen sochařské dílo od jeho počátků přes opojnou tvůrčí etapu šedesátých let až po současný mnohotvárný a vyzrálý projev, který se mnohokrát tematicky i formálně obrací k samotným základům naší kultury, našeho kolektivního prožívání a myšlení. Nabízí se úvaha o tom, zda vůbec s příběhy, jichž se Koblasa dotýká, umíme odpovídajícím způsobem nakládat, zda s nimi umíme žít. Máme je sice v paměti jako více či méně povědomý sled jmen a situací, ale o jejich původním smyslu a významu se jenom dohadujeme. V podstatě o jakémkoli smyslu – jsou to příběhy, které jsou pro nás bez kontextu a tím vlastně bez zvláštní hodnoty. Možná si dovedeme na základě vlastních zkušeností představit cestování Odysseovo či Návrat ztraceného syna, ale třeba s příběhem Abraháma a Izáka se vyrovnáváme s obtížemi. Přitom druhý zmiňovaný (který nutně pro své žáky pravidelně „aktualizujeme“, pokud v dějinách umění hovoříme o počátcích renesance)[6] znepokojuje nejen provokujícím neřešitelným protikladem dvou světů jednoho člověka, ale i svou neustále proměnlivou možnou přítomností v našem životě.[7] (Teprve když si studenti na základě zadání vyzkoušeli Abrahámovu pozici podle vystavené sochy, pochopili její gesto a vynořilo se jim slovo zoufalství.)

Má vůbec smysl, porovnávat dva tak rozdílné umělecké projevy, jako jsou efektní velkoformátové fotografie, které až dráždí povrchní líbivostí a snadností, s níž se jejich autor pouští do vizuálních parafrází známých scén, a solidní, důvěryhodné, formálně vyzrálé sochy a objekty z tradičních materiálů, z nichž divák cítí dlouholeté hledání správného tvaru, odpracované těmi nejdůvěryhodnějšími nástroji – vlastníma rukama i vlastním osudem umělce? Ve kterém z těchto světů se setkáme s tou verzí dávných vyprávění, kterou potřebujeme pro svoje pedagogické záměry? Kde najdeme pravdu příběhu? Nebo řekneme svým žákům: „ Ehm, tento autor se sice zabývá nějakými tématy, ale, víte… není to ono. Toto téma by chtělo více vážnosti. Nebo naopak méně formálních experimentů“?

Nepoučený divák chápe soulad a souhru obsahových a formálních složek díla nejčastěji asi tak, jak to vyjádřila studentka Nikol: *„myšlenky, které chápu, mi ukazuje způsobem, kterému rozumím…“*[8], přičemž míra neporozumění obojímu si z tohoto pohledu zřejmě také odpovídá. Takže neporozumění formálním složkám díla a následné odmítnutí díla jako celku je v rámci této logiky nasnadě.

Fotografie Davida LaChapella se základnímu porozumění nevzpírají a cesta k jejich chápání vyžaduje spíše informace o věcech z hlediska vztahů mezi autorem, dílem a divákem vnějších (z dějin umění či současné populární kultury). Naproti tomu čtení Koblasových soch a objektů probíhalo u studentů jako intenzivní kontakt mezi nimi a dílem, soustředěné předávání nikoli faktů a informací, ale individuální energie. Kde se objevily groteskní detaily či přitažlivé barvy a tam, kde měřítko sochy nebránilo jejímu vnímání jedním pohledem, tam byli studenti rychleji „doma“ a schopní uplatnit své postřehy.[9] Naproti tomu zjednodušené, téměř abstrahované tvary dřevěných bloků byly pro studentskou interpretaci obtížnější. Objekty, které přesahovaly výšku lidské postavy a na něž bylo třeba hledět z odstupu, jako by pro ně zpočátku ani nemohly mít žádný konkrétní význam, tak je překvapilo jejich měřítko. Teprve soustředěné pozorování a vlastní pokusy sochy nakreslit pomohly studentům hledat cestu k jejich pochopení.

Přes nepochybné zakotvení ve světě kulturní tradice Koblasovy sochy nepůsobí archaicky a nevyhýbají se ani komentářům současného světa v jeho povrchnosti a roztříštěnosti, skryté za přitažlivým vzhledem. Socha s názvem Happy end nám ukazuje stylizované torzo lidské postavy, které se opírá o provazy v rohu ringu stejně, jako se opíráme o okraj vany nebo bazénu. Zřejmě *„má, co chtěl, a tak relaxuje“* a roní chuchvalce hutných, hmotných slzí – to vše ve sladce růžové barvě. Happy end, který *„utopí sám sebe“* v záplavě sladké růžové hmoty: *„To bude asi ironie, že? Takhle růžový je to pěkně hnusný. To bych radši žádnej happy end nechtěla“*.

Obtížnější bylo pro studenty dešifrovat například objekt s názvem Exodus. Dřevěná postava, nakloněná vpřed, jako když těžce kráčí, má záda členěná jako polici na knihy a nese i táhne za sebou veškerý svůj majetek, který díky černobílé barevnosti působí jako spíše duchovní povahy. Počáteční upřímné neporozumění významu této sochy si studenti sami vysvětlili vlastní generační zkušeností životní svobody, která zahrnuje nejen možnost pohybu a přemístění, ale také činí kdekoli snadno dostupnými veškeré kulturní statky, na nichž jim záleží. Také ale s tím, že jejich vlastní pocity nesvobody se obracejí spíše ke každodenním banalitám a sporům s běžnými autoritami. *„Prostě nás občas někdo prudí, ale nic takhle strašného se nám asi neděje“*, usoudila studentka Bára, když jsme se snažili vžít do pocitů emigranta, který se vyrovnává s definitivní nemožností návratu. Představu, co všechno člověk v emigraci musel zanechat v nedosažitelném domově, jsme formulovali společně. Bylo zajímavé, že přestože téměř nikdo ze studentů dnes nepatří mezi nadšené čtenáře, zmínka o ztracených knihách se jich znatelně dotkla.

Uvědomili jsme si, že výstava Jana Koblasy byla pro studenty jakýmsi slovníkem dosud cizích slov, pojmů a představ. Nejen, že názvy jeho děl jsou souborem kulturních a historických odkazů a vyžadují po divákovi neustálé vybavování souvislostí, ale celá výstava byla vyprávěním o tom, jak může být individuální osud vsazen do oné sítě z příběhů zmiňované v úvodu tohoto textu.

V našem krátkém programu jsme pracovali jen s několika sochami z rozsáhlé výstavy.

6 Bláha, J., Šamšula, P., Průvodce výtvarným uměním III, str. 19.

7 Půvabnou a objevnou interpretaci nabízí Benjamin Kuras v kapitole Svoboda a poslušnost své knihy Zakázané ovoce vědění, vyd. Eminent 2008

8 K výkladu o otázkách obsahových a formálních složek díla můžeme najít praktické poznámky v knize M.Třeštíka Umění vnímat umění na str. 95-98

9 O vzniku a úloze abstraktních forem ve svém díle se zmiňuje Jan Koblasa v katalogu Retrospektiva na str. 21.

Leonora Kitzbergerová

(Abrahám a Izák, Odysseus a jeho přátelé, Návrat ztraceného syna, Happy end, Exodus, Rovnováha II) Studenti měli za úkol si je ve skupinách vyhledat, pokusit se je nakreslit a rozpomenout se na příběhy s nimi spojené. Potom sochu představili ostatním a společně jsme se snažili dobrat porozumění. V poslední fázi se studenti měli pokusit sochu vlastními těly reprodukovat. Tento úkol se příliš nedařil, studenti se ostýchali předvádět se ve veřejné galerii. Přesto bylo dobré, že si to alespoň zkusili, protože napodobením polohy těla a gest se dostali přímo do centra významu díla.

Po prázdninách jsme se v třídách k tématu ještě vrátili. Zajímalo mě, co si díky zmiňovaným aktivitám studenti z výstavy pamatují. Opět se nám potvrdilo, že „děláním" se člověk učí nejlépe. Přestože jsme se všemi třídami prošli celou výstavu, až na několik málo výjimek si studenti nejlépe vybavovali právě ty sochy, jimiž se zabývali ve skupinové práci. Jen jednotlivci si vzpomněli i na jiná díla a pokoušeli se reprodukovat také své dojmy z nich. Zkusili jsme se ještě znovu vrátit k některým námětům a zpracovat je ve vlastním tvůrčím podání. Z výsledků práce bylo vidět, že se studentům zážitek s časovým odstupem posunul do duchovnější roviny. Přesněji než obvykle byli také schopni reflektovat vlastní využití vyjadřovacích prostředků ve vztahu k obsahu zvoleného příběhu.

Setkávání žáků gymnázia s díly výtvarného umění je považováno za účinný způsob obohacení výuky literatury a historie. Znovu se nám ale potvrzuje mnohokrát opakovaný poznatek, že má-li setkání s dílem skutečně plnit zadané cíle, nelze očekávat, že žáci pochopí vše podstatné „sami od sebe", jen díky své inteligenci a intuici. Nevěnovat důkladnou péči také formálním složkám díla a jejich chápání znamená promarnit příležitost. Mimochodem – my pedagogové víme, že ani s dílem Davida Lachapella to není tak jednoduché, jak se studentům na výstavě zdálo. Ale to by bylo zas na jiné vyprávění.[10]

10 Viz M. Petříček, Myšlení obrazem, např. str. 142 – 144.

LITERATURA

BARTLOVÁ, M. *Konec světa už začal.* David LaChapelle v Galerii Rudolfinum. In Art & Antiques. 2012, 02, s 70-71.

GRAVES, R. *Řecké mýty*. Praha: KMa, 2004. ISBN 80-7309-153-4.

HEINE, S., PAWLOWSKY, P. *Moderní průvodce křesťanstvím*. Praha: Vyšehrad, 2012. ISBN 978-80-7429-249-1

KURAS, B. *Zakázané ovoce vědění, Bible jako drama a terapie*. Praha: Eminent, 2008. ISBN 978-80-7281-341-4.

PETŘÍČEK, *M. Myšlení obrazem*. Praha: Hermann a synové, 2009. ISBN 978-80-87054-18-5.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění, 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80- 7290-066-8

TŘEŠTÍK, M. *Umění vnímat umění.* Praha: Gasset, 2011. ISBN 978-80-87079-15-7.

WAGNER, R. *Jan Koblasa/Retrospektiva.* Katalog výstavy. Praha: Správa Pražského hradu, 2012.

PŘÍLOHY

Obr. 1 Jan Koblasa - Abrahám a Izák, foto L. Kitzbergerová, 1990

Obr. 2 Studentská kresba - Abrahám a Izák, foto L. Kitzbergerová

Obr. 3 Studentská reflexe tématu - Abrahám a Izák, foto L. Kitzbergerová

Obr. 4 Jan Koblasa - Rovnováha II, 1992

Obr. 5 Studentská kresba - Rovnováha

Obr. 6 Studentská reflexe tématu 1 - Rovnováha

Obr. 7 Studentská reflexe tématu 2 - Rovnováha

Obr. 8 Jan Koblasa - Happy end, 1995

Obr. 9 Studentská kresba - Happy end

SVĚTY VÝTVARNÉ VÝCHOVY A MATEMATIKY

Rudolf Podlipský
KVK PF ZČU v Plzni,
e-mail: podlipsk@kvk.zcu.cz

Anotace: V textu příspěvku se autor zamýšlí nad zaměřeností výtvarné výchovy a matematiky. Hledá jejich spojitosti a odlišnosti v jejich vztazích ke světu a k životu.

Klíčová slova: výtvarná výchova, matematika, realita.

THE WORLDS OF ART EDUCATION AND MATHEMATICS

Rudolf Podlipský

Abstract: In the text of the article, the author examines the preoccupation art education and mathematics. The author finds their continuity and differences in their relations to the world and to the life.

Key words: art education, mathematics, reality.

SVĚTY VÝTVARNÉ VÝCHOVY A MATEMATIKY

Rudolf Podlipský

ÚVODNÍ POZNÁMKA

V našem příspěvku se zaobíráme vztahem výtvarné výchovy a matematiky k realitě. Zároveň se zajímáme o souvislosti mezi oběma školními předměty. Podrobnější zkoumání by jich ukázalo nespočet. V našem příspěvku, vzhledem k jeho omezenému rozsahu, se zaměřujeme jen na souvislosti v rámci zmíněného vztahu předmětů k realitě. Pojmy realita a reálný život chápeme zde v běžném slova smyslu. Své úvahy vážeme zejména k výtvarné výchově a k matematice na základní škole.

SITUACE A SVĚTY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Výtvarná výchova, která patří mezi tzv. umělecké výchovy, musela v minulosti, a musí i v současnosti, neustále obhajovat svoji důležitost pro život člověka. V tomto jejím snažení zůstávala často osamocena. Od úspěšnosti obhajoby vlastní existence a od lobbingu ostatních oborů se pak odvíjel a odvíjí rozsah jejího začlenění do všeobecného vzdělávání mladých lidí. Stálá nejistota školního předmětu přinutila teorii a didaktiku výtvarné výchovy k větší sebereflexi a k obměně „paradigmat“. Z obtížné situace jí pomáhala otevřenost vůči novému poznání jak ve společenskovědních, tak v přírodovědných oborech. Z oborového dialogu reprezentantů myšlenkových proudů v teorii a praxi výtvarné výchovy vzešlo věcné vymezení cílů a obsahu (učiva) školní výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, které jsou formulovány v těsné vazbě na stávající poznání a na život člověka a společnosti. V jejich vymezení je zároveň patrné, jakého druhu je poznání, k němuž výtvarná výchova směřuje. Pro ilustraci zde citujeme alespoň útržek:

„Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace“ [RVP ZV 2007: 65].

Nás ovšem v situaci výtvarné výchovy nejvíce zajímá její skutečný vztah k realitě a k reálnému životu. V historii předmětu výtvarná výchova (do roku 1960 kreslení) najdeme několik období, kdy se zájem o reálný život člověka výrazně promítl do jeho koncipování. Typický příklad nalezneme v Domě dětství v Horním Krnsku v letech 1919-1924. Jednalo se o školu a současně i domov pro legionářské sirotky. Pedagogové, kteří zde působili, uplatňovali ve svých pedagogických koncepcích přístupy podporující spjatost vzdělávání se životem dětí. Na zámeckém dvorku si děti mohly vybudovat malé obydlí. Zřetelné vazby na realitu a na život člověka má výtvarná výchova i v dnešní době. V prostředí německém je velmi výrazný zájem o realitu zřejmý ve všech obdobích vývoje oboru, ať již se jedná o múzické vzdělávání, formální vyučování 60. let nebo soudobé koncepty vizuální gramotnosti [Uhl Skřivanová 2011: 26]. U nás jsou v obecnější rovině zmíněné vazby přímo reprezentovány dílčími obsahy výtvarné výchovy a jejich vymezením v RVP:

„Obsahem Rozvíjení smyslové citlivosti jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.

Obsahem Uplatňování subjektivity jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.

Obsahem Ověřování komunikačních účinků jsou činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií“ [RVP ZV 2007: 65].

V praxi výtvarné výchovy je vše samozřejmě závislé na samotných učitelích, na tom jaké pojetí výuky zastávají. V každém případě je vztahování se k realitě a k životu člověka zajišťováno šíří a otevřeností obsahu výtvarné výchovy. Obsah výtvarné výchovy tvoří „všechno to, co si člověk může:

a) vědomě nebo nevědomky pamatovat a za příhodných okolností si je vybavit v myšlenkách nebo představách (smyslových nebo pohybových),

b) které může ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti přetvářet,

c) nad kterými může uvažovat,

d) jimiž může být ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích“

[Slavík; Wawrosz 2004: 135-137].

Nejpodstatnějšími hybnými momenty a prvky vzdělávání v současné výtvarné výchově jsou výtvarný výraz, procesy tvorby a vnímání výtvarného výrazu, výtvarný zážitek a jeho reflexe. Zobsažnění procesu výtvarné výchovy je realizováno prostřednictvím námětu a úkolu a jejich provázaností. V zadání úkolu a v reflexi výtvarného zážitku z podnícené výrazové hry má učitel v rukou míru příklonu k reálnému životu. Ve výtvarné výchově vycházíme z reality, avšak směřujeme k tvorbě tzv. fikčních světů, protože pohyb na hraně reality a fikce vede člověka ke konfrontaci s procesem utváření smyslu svého vlastního života, a to prostřednictvím souběžného (a podobného) procesu, totiž procesu utváření smyslu díla“ [Bourriaud 2004, 42].

SVĚTY VÝTVARNÉ VÝCHOVY A MATEMATIKY

Rudolf Podlipský

SITUACE A SVĚTY MATEMATIKY

Přírodovědně zaměřené předměty a matematika byly a jsou, oproti výtvarné výchově, v mnohem stabilnější situaci. Stačí si spočítat jejich týdenní hodinovou dotaci na všeobecně vzdělávacích školách. Navíc matematika měla donedávna, spolu s českým jazykem, výsadní a neotřesitelné postavení mezi všemi předměty. Určité její současné znejistění způsobila situace na středních školách. Studenti mohou u maturity volit mezi ní a cizím jazykem. Po určitou dobu jí tedy bude konkurovat cizí jazyk, než si, jak se domníváme, rychle - díky zejména lobbingu ředitelů prestižních škol - vydobude své místo zpět. I tak je ale její pozice stále silná, neboť je povinným předmětem až do maturitního ročníku, a je výrazně časově dotována.

V poslední době registrujeme v oborovém uvažování matematiky přínosné změny, které se příznivě promítly do praxe. Máme na mysli příklon k uplatňování principů pedagogického konstruktivismu a rozvíjení schopností matematizovat reálné situace, vysledovatelné v oborových textech. Nejspíše k těmto změnám obor dovedla nepříznivá situaci ve školní matematice. Význačným rysem zmíněné situace je negativní vztah mnoha žáků a studentů k předmětu. Myslíme si, že matematiku stále berou jako nutné zlo. Na fakt, že jsou si toho vědomi samotní didaktici matematiky, ukazuje název oddílu textu „Matematika a porozumění světu“. Oddíl, v jehož textu autor/-ka zdůvodňuje opodstatněnost matematického vzdělávání, nese název „Proč trápí škola všechny děti matematikou“ [Kuřina a kol. 2009: 15]. Myslíme si, že ke vzniku této situace přispěla uměle udržovaná neotřesitelnost postavení matematiky mezi školními předměty. Jistota trvalé existence matematiky ve všeobecném vzdělávání byla a je založena na argumentaci o použitelnosti matematiky v každém oboru lidských činností. Argumentace má oporu v univerzalitě poznatků matematiky jako formální vědy. Podle našeho mínění uvedla zmíněná jistota obor didaktika matematiky do „spánku na vavřínech“. Myslíme si, že k významným nepříznivým dopadům tohoto stavu do školní matematiky patří nízká efektivita matematického vzdělávání a nárůst zbytečného učiva. Časová dotace školní matematiky je stále vysoká, ale výsledky vzdělávání tomu neodpovídají. Přestože lze matematicky nahlížet každou životní situaci a prostředí člověka, v mnoha životních situacích se člověk ke světu a k životu nevztahuje vědomě a záměrně matematicky. Podle rozsahu učiva školní matematiky však můžeme nabývat opačného dojmu.

Nás v tomto textu na situaci školní matematiky zajímá právě její vztahování se k realitě a k reálnému životu. Přestože někteří didaktici matematiky dnes deklarují příklon matematiky k reálnému životu, myslíme si, že se s ohledem na charakter matematiky, budeme v ní s určitou odtržeností od reality střetávat stále. Místem, kde se výše avizovaný příklon k realitě může konkrétně projevit, je obsahovost učební úlohy ve vztahu k žákově zkušenosti. Nabídky příkladů z praxe, které v textech matematiky nalezneme, ale onen příklon problematizují. Lze to ilustrovat na Příkladu 15 v podkapitole 2.6 Svět konstrukcí a svět symetrií ve výše zmíněném textu [viz Kuřina a kol. 2009: 266]. Už samotné východisko příkladu s plynovými přípojkami dvou usedlostí je polemické. Autor/-ka příkladu uvažuje o nejkratším připojení dvou přípojek v jednom místě vedení plynu. Už samotné připojení dvou přípojek v jednom místě nemá v praxi opodstatnění. V reálném světě se vesměs každá přípojka realizuje samostatně a kolmo na hlavní tah. S pravoúhlostí se setkáváme i v jiných případech, například u elektrických rozvodů v domech. Má to svojí logiku. V případě poruchy na přípojce plynu je možné snadno určit, kudy přípojka vede. V příkladu s elektrikou je to podobné. Každý majitel usedlosti platí plynovou přípojku sám. Chce jí tedy mít co nejkratší. Pokud by se dva majitelé řídili uvedeným příkladem, tak by se jim pořízení přípojky prodražilo. Autor/-ka příkladu může namítat, že děti tuhle praxi neznají. Tím ale jen potvrdí polemičnost příkladu. Netvrdíme, že je tento příklad reprezentativní. V textech matematiky jich ale najdeme stále dost. Stačí k tomu zalistovat v ne příliš starých sbírkách úloh, abychom onen příklon k realitě mohli zpochybňovat. Zjistíme, že mnoho příkladů bylo vytvořeno tak, že zde stál na prvním místě matematický poznatek, a poté byl k němu příklad konstruován.

Proč matematika nezkoumá situace reálného světa a života člověka, aby se skutečně mohla k realitě přiklonit?

Matematický přístup ke světu a k životu je jedním z mnoha. Nelze tvrdit, že se člověk v každé životní situaci vztahuje ke světu, k sobě a k jiným lidem ryze matematicky. Domníváme se, že takových situací je velice málo. Realizovala matematika nějaké výzkumy zaměřené tímto směrem, aby naše pochybnosti vyvrátila?

Matematice ovšem nechceme v příspěvku křivdit. Významně se podílí na výzkumech světa a životních situací, které realizují jiné vědy. Hodnota matematických výpovědí o reálném životě je však určena jejím redukcionistickým založením. Odvíjí se od stupně „přiléhavosti“ použitých matematických nástrojů k předmětu zkoumání. Jestliže prostředky matematiky užije pozorovatel reality bez jejich pochopení, dojde ke zkreslujícímu pohledu na reálný život. Například se v psychologii, v sociologii a v jiných společenských vědách vyskytlo období, kdy se výzkumníci „zhlédli“ ve statistických metodách. Co jim ale „řekla“ pořízená čísla o reálném životě jednotlivce? Zkušenosti je potom přivedli ke kvalitativním přístupům k předmětu zkoumání.

O ČEM TO JEŠTĚ MŮŽE BÝT

V posledním oddílu se pokoušíme naznačit, čím je možné se ještě v rámci široce vymezeného tématu, naznačeného názvem příspěvku, zaobírat a polemizovat o tom.

Ve výtvarné výchově se realizuje poznávání. Jakého druhu je poznávání v matematice a jakého ve výtvarné výchově? Otázkou se dotýkáme vztahů věd a umění. K porozumění těmto vztahům se vyjadřuje N. Goodman: „Jakmile pochopíme, že umění a vědy pracují se symbolickými systémy – že je vytvářejí, používají, čtou, transformují a ovládají – a v jakých ohledech se tyto symbolické systémy shodují a v jakých různí, můžeme se pustit i do pronikavých psychologických úvah o tom, jak se příslušné dovednost vzájemně posilují

SVĚTY VÝTVARNÉ VÝCHOVY A MATEMATIKY

Rudolf Podlipský

dči potlačují. Výsledky takových zkoumání mohou zcela dobře vést ke změnám vzdělávacích metod“ [Goodman 2001: 201]. Symbolické systémy pracují se znaky a jejich významy. Jak je tomu s nimi v obou předmětech? Systém matematiky pracuje se symbolem jako konvenčním znakem, tzn. znakem, jehož význam je domluven, musíme jej znát a spojení znak – význam se vyznačuje značnou trvanlivostí. Hranice mezi významy znaků jsou v matematice ostré. Matematika ze své podstaty trvá na jednoznačném významu znaku a vede k ní žáky či studenty. Oni si v matematice nesmí plést kruh s elipsou apod. V matematice se význam nevyjednává, tak jako ve výtvarném umění a ve výtvarné výchově, ale dospívá se k němu. Mladí lidé si jej osvojují. V aplikování významů matematických světů na reálný svět se sice náš pohled na svět v určitém směru obohacuje, na druhé straně nemůže být tento pohled na matematický redukován.

Jak je to se znaky ve výtvarném umění, kterým se výtvarná výchova inspiruje, a k němuž se vztahuje, a ve výtvarné výchově? Znaky jsou mnohoznačné, protože jsou významné mnohé aspekty znaků. Jejich význam v umění není trvalý. Umění tvoří nové znaky anebo staré znaky v uměleckém procesu nabývají nové významy. Užití nových či inovovaných znaků obohacuje lidské poznání, komunikaci a potažmo také náhled na reálný svět a život. Rozdíl v uměleckém přístupu k realitě oproti matematickému můžeme demonstrovat na příkladu přístupu k Malevičovým suprematistickým kompozicím. Je možné zaujmout formalistický postoj, kdy se naše mysl zaobírá v prvé řadě tím, jak dílo - vizuální struktura vypadá. V něm může dominovat matematické stanovisko, kdy mysl odhaluje matematickou strukturu díla. Když si ale uvědomíme, jaké další struktury jsou ve hře vnímání, tak si uvědomíme jak je ryze matematický přístup k dílu ochuzující. Ve hře jsou i smyslové kvality, které nelze vyhodnocovat jako matematické struktury. Například smyslové podněty v oblasti barevného vnímání, které se obrací na komplexní smyslovou zkušenost člověka a spoluzakládají expresivitu zmiňovaných obrazů. Díla lze nahlížet také jako exemplifikace Malevičova nepředmětného světa, kdy v zážitku dominují významová a empatická složka. Zastávat pouze matematický postoj vylučuje dílo z kontextu jiných podobných děl, z kontextu výtvarné kultury. Na základě vizuální analogie kompozic s matematickými strukturami nelze umělecký zážitek redukovat na matematický aspekt jeho konstruktivní složky. Umělecký zážitek může zahrnovat zážitek matematický. Obráceně už to neplatí.

Od předchozích myšlenek lze snadno přejít k dílčímu tématu matematika ve výtvarném umění. Protože je však také rozsáhlé, jenom se ho dotkneme jednou poznámkou. Matematika, který se výtvarným uměním zaobírá a vyjadřuje se k němu, přirozeně zaujmou díla, v jejichž tvorbě hrála matematika významnější roli. Určitě si nevybere díla Chrise Burdena nebo Kateřiny Šedé apod. Pro příliš zaujatého matematika se přitom může svět výtvarného umění zmenšit, protože v něm hledá jenom matematiku.

Některá další dílčí témata, která naznačuje název příspěvku, už předkládáme heslovitě bez komentáře v podobě otázek:

Jak teoretici a učitelé výtvarného oboru nahlížejí na matematiku a jak matematici a učitelé matematiky nahlížejí na výtvarné umění a výtvarnou výchovu? S touto otázkou se nezbytně pojí také otázka Jaké pojetí umění a estetiky zastávají ti, co se ke vztahům dotknutých oborů a školních předmětů vyjadřují?

Jak je tomu se světatvorbou ve výtvarném umění ve výtvarné výchově a jak v matematice? Dotýkáme se tím problematiky možných a fikční světů.

Jak se oba obory a předměty vztahují k vizuální komunikaci?

Jak je tomu v obou oborech a předmětech s jejich slovníky?

Jaké přístupy či metody jsou v nich uplatňovány? Atd.

NA ÚPLNÝ ZÁVĚR

Provázat vzdělávání s realitou a reálným životem není snadný úkol. Výtvarná výchova má ze své podstaty v tomto směru lepší pozici a podmínky než matematika. Výsledky oborových snah jsou však závislé na počínání učitelů v praxi. Oba obory, ale nejenom ony, se však potýkají s podstatnějším problémem. Tím je fakt, že učitele dnes skoro nic nepodněcuje k udržování kontaktu s oborovým poznáním. Podle našeho mínění zapálení jedinci situaci v současné škole nezachrání.

LITERATURA

Bourriaud, N. *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Praha: Tranzit, 106 s. ISBN 80-903452-0-4

Kuřina, F. a kol. *Matematika a porozumění světu: setkání s matematikou po základní škole.* Praha: Academia, 2009. 332 s. ISBN 978-80-200-1743-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-01-26]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Slavík, J.; Wawrosz, P. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-066-8.

Uhl Skřivanová, V. *Vývoj a proměny umělecko-pedagogických koncepcí v Německu v 2. pol. 20. stol. a v 21. stol.* In Pospíšil, A., Řepa, K. (ed). *Kapitoly z historiografie výtvarné výchovy v mezioborovém kontextu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2011, s. 25–31. ISBN 978-80-7394-261-8.

MALUJEME PŘI ČEŠTINĚ A PÍŠEME PŘI VÝTVARCE

Simona Pišlová
KČJ PedF UK v Praze,
e-mail: simona.pislova@post.cz

Anotace: Každý text, i dětský, může doprovázet ilustrace, každé výtvarné dílo, i dětské, nám něco říká, a protože myslíme slovy, má i svou slovní interpretaci. Ráda bych upozornila na některé nevšední možnosti mezipředmětových vztahů mezi českým jazykem a výtvarnou výchovou (malování přísloví, skládání slov z obrázků, vydávání knížek dětí, vyrábění jazykových pomůcek a her ba i taháků).

Klíčová slova: český jazyk, výtvarná výchova, mezipředmětové vztahy, slovní zásoba.

PAINTING IN CZECH LANGUAGE LESSONS AND WRITING IN ART LESSONS

Simona Pišlová

Abstract: Each text, even from children, can be accompanied by ilustration. Each work of art, even from children, talks to us and because we think in words, it has its own interpretation. I would like to point out some extraordinary possibilities of intersubject relationship between czech language and art education (painting of sayings, making words from pictures, publishing of books made by children, making language games).

Key words: czech language, art education, intersubject relationship, vocabulary.

MALUJEME PŘI ČEŠTINĚ A PÍŠEME PŘI VÝTVARCE

Simona Pišlová

Pohádky, povídky, básně, písně, obrazy i sochy jsou vlastně takovými dopisy pro všechny lidi, kteří je uslyší, uvidí, dotknou se jich, ať už jsou autorovými současníky, nebo žijí o mnoho století později, ať autora znají, nebo nikdy neslyšeli ani jeho jméno. Nikdo nepřečte sdělení, ani pocit autora celý, každý vkládá do tohoto tichého rozhovoru své prožitky, zkušenosti, radosti i smutky a to je dobře. Takové zašifrované rozhovory probíhají při každé umělecké činnosti, tedy i při výtvarné a slohové výchově ve škole.

NAKLADATELSTVÍ VE TŘÍDĚ

Jak to začalo? Mojí chybou! Jednou jsem dala dětem při výtvarné výchově ještě před koncem hodiny na palety nové barvy, zazvonilo a já jsem byla nešťastná. Přece nevyhodíme tolik barev! A už tu byl nápad, každé dítě svou paletu připláclo na papír barvami a zatočilo s ní. Během chvilky jsme měli nádherně barevné čtvrtky. Příští hodinu jsem je rozdala, přečetla jsem o Leopardu da Vinci, jak pozoroval mokré skvrny na zdi, připomněli jsme si, jak v létě často pozorujeme mraky a vidíme v nich slony, krokodýly, podoby lidí atd. Potom si děti vzaly pera a tuše a dokreslovaly do skvrn vše, co jim připomínaly. Nakonec každý někam přikreslil spící kočku nebo kocoura (to se poznalo podle jména, které zvířeti dal). Obrázky jsem dětem rozdala při češtině, psaly o tom, co se spícímu tvorečkovi zdá. Byla to pátá třída a kočičí sny se jim velice povedly. Rozhodla jsem se hned, mám texty i ilustrace, vytvoříme knihu, recenzent, tedy já, jsem opravila chyby a navrhla různé stylistické úpravy, děti krásně texty přepsaly, ilustrace jsme všichni upravili a polepili, všechno svázali. Vzniklo několik krásných knížek, které měly nejen recenzenta, autory i ilustrátory, ale také tiráž, ve které bylo uvedeno vše jako u běžné knížky, jen náklad byl velmi nízký! Povídali jsme si o tom, jak knížky vznikají, kdo je píše a kdo ilustruje. Naše knížky v tomto směru byly v tomto směru trochu neobvyklé, jednak se autor a ilustrátor shodovali, jako v knížkách Josefa Lady, Ondřeje Sekory, Josefa Čapka, jednak vznikly nejdříve obrázky a teprve potom texty, ale i takové knihy existují, např. Obrazárna od Josefa Bruknera. Netrvalo dlouho a děti přišly s nápadem udělat si třídní nakladatelství, při výtvarné výchově jsem vyhlásila soutěž o logo nakladatelství, vítězné logo autor vyryl do lina a hned jsme je natiskli na již vydané knihy. Bylo to v roce 1983, a to ještě žádná nakladatelství nekrachovala, tak jsme vesele začali vydávat další knížky, např. Veselé diktáty, Logogrify, Slovník slangu 5. A, Písmenkové hádanky,… Knížek jsme během tří let tehdy vydali asi patnáct. Dětem se to líbilo a mnohé se při tom dozvěděli, nikoho by nenapadlo malovat či psát stejně jako druhý, každý věděl, že do knížky není možné dát text s pravopisnými chybami nebo nepodařený obrázek, děti navzájem spolupracovaly, pomáhaly si, protože knížky reprezentovala celou naši třídu.

POSUZUJEME SVOJE I CIZÍ PRÁCE

Hodnocení výtvarných děl většinou probíhá slovně, ve škole i na výtvarném kroužku, kam chodí především předškolní děti od tří let, hodnotím já i děti. Protože já užívám odbornou terminologii, užívají ji i ony. Všichni víme, co je barva základní a co lomená, co je to kontrast, kde je zlatý střed atd. Tím se samozřejmě rozvíjí slovní zásoba dětí, ale nejen to, děti se učí navzájem si říci, co se nám líbí, co ne a proč. To není snadné ani pro dospělého člověka. Děti si také vedou výtvarný sešit, do kterého si píší nejen teorii, ale také o tom, jaká výtvarná díla je zaujala na výstavách, v galeriích nebo třeba reprodukce v časopise, ilustrace v knize apod. Většinou tam děti uvádějí, jak se cítí, když dílo pozorují, co si myslí o autorovi, ale mnohdy i jak by něco podobného vyjádřily samy.

MALOVANÁ PŘÍSLOVÍ

Jistě znáte malovanou frazeologii Josefa Lady, jazyk obrazných pojmenování je ztvárněn doslova, pán tu *plete nohama* svetr, dohazovač hází nevěstou a kluk *vypustil duši* u kola, *čert nikdy nespí* – je ponocným apod. To je samozřejmě velká legrace a takové malování zaujme i děti v pubertě, když procházejí výtvarnou krizí. A když chlapcům řeknete, aby pozorně poslouchali fotbalové či hokejové utkání a doslovně nakreslili některé výroky komentátorů (v obraně se objevila skulina, v rozhodující chvíli ztratil hlavu, dostal jesličky, smůla se jim lepila na paty, pořád zahříval trestnou lavici), budete mít radost z práce všichni.

Možná pak napíšete podobný příběh jako my:

obrázek 1-4

Jednou jsme ve Veletržním paláci viděli krásný zelenomodrý

obrázek 5

Emila Filly. Víte, který obraz se nám líbil?

PÍSMENA A OBRÁZKY

Slova se mohou skládat z obrázků a skupin písmen, např. na kartách na obrázku 6 jsou slova ***myš****lenka*, ***král****ovství,* ***dik****obraz* a slovo ***dům****ysl.* Takové karty žákům postupně ukazujeme a oni čtou celá slova, určují jejich mluvnické kategorie, vzory nebo je dokonce píší jako diktát. Někomu jde lépe slovo dešifrovat, jiný nepotřebuje tolik uvažovat o správném určení slova či pravopisu, ale všichni budou novou formou diktátu zaujati. Navíc si děti při psaní jednoho slova uvědomují pravopis slov dvou. Aktivní je i vizuální paměť a estetické vnímání. Podobné karty mohou děti samy vyrábět.

obrázek 6

MALUJEME PŘI ČEŠTINĚ A PÍŠEME PŘI VÝTVARCE

Simona Pišlová

Slova můžeme také skládat z částí volně položených na lavici. Na fotografii vidíme např. *slo**víčko**, s**víčka**, s**víčková**, s**tužka**,…* Při tomto rozsypaném diktátu můžeme každou část použít několikrát. Zadáme vždy minimální počet slov, počet i/y v diktátu nebo soutěžíme, kdo složí slovo, které nikdo jiný nemá, kdo má slov nejvíce apod.

Skupiny písmen na kartičkách jsou psány tučným nezlatkovým písmem, aby mohly být použity pro děti slabozraké, ale je tu i Braillovo písmo pro nevidomé, všechny obrázky a věci jsou též vnímatelné hmatem. Tato úprava je vhodná i pro děti vidící, protože ony na rozdíl od dospělých hned začnou zkoumat, jak se Braillovým písmem píše a to je cesta k opravdové integraci.

Také si můžeme ve třídě založit sbírku slov, která se dají skládat z obrázků, věcí a skupin písmen a mají nějaký pravopisný problém.

TAHÁKY

Taháky mohou být malým uměleckým dílem, mohou mnoho naučit, ale autor je musí vyrábět se zaujetím a láskou. Mohou se vytvářet taháky pro celou třídu, například když namalujeme vyjmenovaná slova po jednotlivých pravopisně obojetných souhláskách jako nástěnné tabule nebo když tvar netopýra vyplníme písmeny tohoto slova či krásným písmem napíšeme na ohebný balicí papír slovní druhy ohebné a všechno, co o nich víme, a na neohebný karton slovní druhy neohebné. Ale mohou být i krásné malé taháčky pro jednotlivce, třeba takový autoportrét z ánfasu s velkýma ušima (notýsky místo uší), kam si každý píše slova, ve kterých často chybuje nebo informace, které si nemůže zapamatovat. Také taháčky na prostorových předmětech bývají velmi pěkné. „Ráda dovolím při zítřejší písemce tahák napsaný vaší rukou na kuželu o výšce 5 cm.“ Děti brzy přišly na to, jak je výhodné psát na taháky barevně, přehledně, jejich tahákové výpisky obsahovaly jen důležité informace a tak trochu nám připomínaly plastiky Jiřího Koláře.

SPOLEČENSKÉ HRY

V dnešní době plné společenských her můžeme při výtvarné výchově zadat skupinám žáků vytvoření nové hry včetně hracího plánu, karet, figurek i pravidel. Je to úkol velmi zajímavý, nejtěžší je však napsat pravidla. Abychom ověřili jejich správnost, necháme hrát podle napsaných pravidel děti, které tuto hru nevymyslely. Ty, které ji vytvořily, se smějí jen dívat a divit, ale do hry nesmějí zasahovat.

Obráceně můžeme dát dětem pravidla nějaké hry, aby výtvarně zpracovaly vše, co je pro hru potřebné. Sama přetvářím takto některé hry pro nevidící děti, je to velmi zajímavá práce a děti mi s tím velmi dobře pomáhají. Hmatová komunikace je pro ně něčím zcela novým a zajímavým.

Závěrem mohu říci, že každý text, i dětský, může doprovázet ilustrace, každé výtvarné dílo, i dětské, nám něco říká, a protože myslíme slovy, má i svou slovní interpretaci. Je třeba, abychom všichni vnímali jako komunikaci mezi námi vše – slova, barvy, tvary, melodie, vůně i dotyky – a přejme si, aby to byla komunikace přímá, příjemná a radostná.

DIDAKTICKÝ KONCEPT UMĚLECKÉ POČÍTAČOVÉ-GRAFICKÉ TVORBY

Lyubov N. Solodovichenko
Kazachstán, studující KVK PF UJEP v Ústí nad Labem,
e-mail: lsolo@mail.ru

Anotace: Koncept stanoví teoretický rámec umělecké grafické tvorby na počítači. Určuje význam motivace a poznávání při utváření zkušeností v tvůrčí činnosti. Odhaluje metody kompozitního modelování metodou počítačové grafiky jako interaktivní tvůrčí činnosti a stanoví podmínky jeho využití ve výuce tvůrčího procesu navrhování uměleckých předmětů.

Klíčová slova: počítačová grafika, design, interaktivní modelování, výuka dovedností, způsob kompozitního počítačového grafického modelování, návrh metodiky, tvůrčí děje, interaktivita, vizuální myšlení, umělecké vedení, synkreze počítačového grafického umění a synergického kybernetického přístupu, názorná a kognitivní počítačová grafika, vizuální kultura, didaktický koncept.

DIDACTIC CONCEPTS OF COMPUTER GRAPHICS ART

Lyubov N. Solodovichenko

Abstract: Discussed in the article are theoretic concepts of Artistic Computer-Graphics Creativity. The importance of motivation and cognitive activity in creative work experience development has been defined. Detailed is Composition Computer-Graphics Modeling method as interactive method of creativity, specified are the conditions of its application within Creative Training Process by Visual Arts Objects.

Key words: Computer-Graphics Creativity, artistic design, interactive modeling, art education, Composition Computer-Graphics Modeling method, artistic design methods, creative work, interactivity, visual cogitation, study of art, Artistic Computer Graphic Syncretism, synergy and cybernetic approach, illustrative and cognitive computer graphics, visual culture, didactic concepts.

DIDAKTICKÝ KONCEPT UMĚLECKÉ POČÍTAČOVÉ-GRAFICKÉ TVORBY

Lyubov N. Solodovichenko

ÚVOD

Teoretickým základem této studie grafického počítačového umění je idea organického vztahu umění, vzdělání, vědy a techniky v postmoderní kultuře - postindustriální informační společnosti (M. S. Kagan, V. S. Shendrik, G. M. MacLuhan U. Eco a další.). Dialektika vztahů v naší studii je předurčena synkretickou strukturou počítačové grafiky a synergickým spolupůsobením techniky a umění, kde umění chápeme jako kulturu poznávání.

V postmoderní době došlo ke změně uměleckých metod i nástrojů, spojených s novými estetickými ideály, cíli a postupy tvůrčí činnosti. O umění v počítačové grafické práci lze mluvit, jako o „vizuálním myšlení o materiálu“ (Korostelev, 1996: 21), o vizuálním jazyku výtvarného modelování a o dvourozměrné obrazové kompozici s využitím počítačové grafiky a interaktivních virtuálních prostředí za pomocí animace, hypertextu, zvuku a dalších multimédií.

Věřím, že didaktická metodika počítačové grafické tvorby by spolu s tradičními grafickými metodami měly ve výsledku znamenat vznik nových počítačových grafických metod: kompozitního grafického modelování, interaktivních grafických modelů na workshopy a semináře, scénické počítačové grafické simulace, metody grafických projektů, apod. (Solodovichenko, 2001: 81 až 88). Základem těchto metod je pojem „interaktivní počítačové grafické modelování“, který definujeme takto: kategorie – gnozeologie, způsob učení – kognitivní a tvořivé, intuitivní způsob zkoumání vizuálních modelů, ve kterých získané informace závisí na použitých uměleckých technikách grafického počítačového modelování.

Zformulujme definici: Kompozitní počítačové grafické modelování je kognitivní činností realizovanou v procesu interakce mezi subjektem a objektem prostřednictvím „kognitivních operací“ podléhajících kognitivním cílům, což ve výsledku vede k vytvoření modelu emocionálních představ subjektu, modelováním získáváme nové obrazy, nové znalosti a vizuální myšlení subjektu rozvíjíme správným směrem.

Z našeho pohledu se metoda kompozitního počítačového grafického modelování zaměřuje na hledání možností tvorby takových interaktivních modelů, které by tomu, kdo se na ně dívá, pomohly je využít při řešení problémů v tvůrčí činnosti, a to formou analýzy dynamiky procesu. A tak vzniká nový didaktický princip vizuálního učení a tvořivosti, rozvíjející její obsah.

Přehodnocení obsahu principů i metod umělecké tvorby naznačuje problém nutnosti vytvářet nový jazyk uměleckého designu - vhodný pro novou vizuální realitu virtuálního modelování (E. Mantsini cit.: Kurerova, 2008: 43.). Na počátku dvacátého století, se o vytvoření takového jazyka poprvé pokusila avantgarda a doufali, že stvoří naprosto exaktní „označovací jazyk“ (Kurerova, 2008: 45). A dnes, na počátku jednadvacátého století, přichází hledání jazyka grafického projektování, který by splňoval dynamiku postmoderní kultury při tvorbě informační civilizace. A tak se stalo, že to není kvantitativní kapacita modelovaných počítačových grafických objektů a kvalitativní změny v estetice formy, které charakterizuje interaktivita, dynamika a intenzita, či multidimenzionalita prostoru a informací a rozvoj tvůrčího vnímání, myšlení a reflexe.

METODOLOGICKÉ ZÁKLADY

Rozpracovaná didaktická koncepce tvorby počítačové grafiky se opírá o teorii učení kreativity, zformulovanou V. I. Zagvyazinskim. Ten nastiňuje tři základní rozpory, které je třeba řešit: 1) poskytnutí motivace k tvůrčí činnosti, 2) touha tvořit a neschopnost realizovat ji bez dostatečných zkušeností, a 3) povaha tvůrčího procesu (Zagvyazinsky, 1987: 134).

Zvažme tyto rozpory, pokud jde o rozvoj nového vizuálního jazyka grafické počítačové tvorby. První rozpor je spjat s poskytováním vzdělávání a motivace k tvůrčí činnosti. Tento rozpor nastává mezi vznikajícím zaměřením se na studovaný objekt, na konkrétní získávání dovedností v určitém grafickém programu a zaměřením se na tvůrčí hledání činnosti, které je obvykle méně výrazné. Tento rozpor lze vyřešit tím, že studentům pomůžeme pochopit vnitřní jednotu zavedených technik praktické počítačové grafické práce (ilustrativní funkce počítačové grafiky), a tvůrčího hledání počítačově grafické činnosti (kognitivní funkce počítačové grafiky). K tomu je nutné vytvořit ergonomický vzdělávací prostor, což přispívá k motivaci kognitivních funkcí, pozitivnímu myšlení, a aktualizaci cílů potřeb umělecké tvorby počítačové grafiky.

Vyřešíme-li první rozpor a daří se nám rozvíjet touhu studentů po zvládnutí technik tvorby vizuálních výstupů počítačové grafiky, je třeba překonat rozpor druhý - mezi touhou po tvořivosti a neschopností realizovat ji bez dostatečných znalostí a zkušeností. Proto musí existovat určité etapy vzniku a vývoje uměleckých zkušeností počítačového grafika: za prvé, zvládnutí obecných teoretických předpokladů, typické způsoby práce ve standardních, a pak i změněných podmínkách. Teprve pak může následovat postupné vytváření umělecké zkušenosti v grafickém modelování, tj. přiblížení se mistrovské úrovni v dovednostech i kreativitě.

A konečně třetí rozpor spočívá v povaze tvůrčího procesu. Potřeba poskytnout studentům některé příklady a pravidla, postupy činnosti, které by odporovaly pojmu „kreativita“, zas nesmí vést k přísné regulaci a algoritmizaci, protože učit se kreativitě je těžké. K vyřešení třetího konfliktu je třeba vytvořit podmínky, které přispívají k projevům tvořivosti: jednoduše hledat podpůrné, nezávislé přístupy, původní návrhy, účast na skupinových diskusích, interaktivních počítačových grafických workshopech, soutěžích, výstavách, a to s následnou analýzou, ale také shovívavostí při detekci chyb. Je také vhodné vnést do tvůrčího procesu výuky speciální prvky, jimiž se pravidla (algoritmy) činnosti „změkčí“, tvůrčí programy, obecné návody s možností variability, tj. zvládnout základní teorii a techniky tvořivé činnosti, tvůrčí dovednosti a grafické modelování výtvarného díla. Tyto rozpory definují složitost úkolu, jehož cílem je vybavit studenty vlastnostmi potřebnými pro tvůrčí řešení grafických zadání na počítači.

DIDAKTICKÝ KONCEPT UMĚLECKÉ POČÍTAČOVÉ-GRAFICKÉ TVORBY

Lyubov N. Solodovichenko

V procesu umělecké tvorby počítačových grafických děl musíme vycítit trendy současné kultury, když myšlenka ještě není vizualizována, a neexistuje tudíž vzor. Avšak přesně vystihnout vizuální reflexe není snadné. Akt tvorby a výsledek vizuálních poznatků i nový způsob transformace stávajícího prostředí, přezobrazují sdělení v kulturní rovině, to znamená, že mění strukturu tohoto prostředí. V důsledku toho přispívá ke změně nejen prostředí v bezprostředním dosahu, ale měl by vyústit také v krok na další úroveň vizuální kultury.

OSNOVA

SYNKRETISMUS POČÍTAČOVÉHO GRAFICKÉHO UMĚNÍ

Obsah umělecké činnosti je zde podmíněn postmoderním synkretickým procesem počítačové grafiky. Synkretismus je charakterizován pojmem vzniku, tj.vznikají zcela nové vlastnosti, které v jeho základních složkách nejsou (Varela, 1999: 13). V současném studiu metodologie je vznikající tvůrčí systém považován za synergický, jako jeden z druhů systematického přístupu (Lotman, M.S. Kagan, V. S. Bibler, I. A. Evin, I. S. Safarov, Yu.N. Stolyarov, 2009).

SYNERGICKÝ PRINCIP V TVORBĚ POČÍTAČOVÝCH GRAFICKÝCH PRACÍ

V rámci naší studie spoléháme na systematický přístup, který je založen na principu synergickém, tak jako estetické vztahy v grafickém modelování uměleckého obrazu v procesu tvůrčí činnosti jsou charakterizovány nelineárními účinky synergie. To znamená, že synergický princip je důvodem pro nový styl vizuálního myšlení a jednání, včetně interaktivního, nelineárního v samostatně organizovaném světě počítačové grafické stvorby. Proto synergický princip předpokládá zvýšení vizuální kultury osobnosti, její schopnost naučit se techniky řízení verbální a vizuální představivosti o informaci a zručnosti v kreativních dovednostech tvůrčí činnosti při designu uměleckého díla.

KYBERNETICKÝ PRINCIP GRAFICKÉ VÝTVARNÉ PRÁCE NA POČÍTAČI

Umění počítačové grafické tvorby je vznikající vizuální myšlení a umělecké modelování v interaktivních virtuálních prostředích s využitím informačních technologií při procesu tvorby nového uměleckého obrazu v postmoderní době. Zde je třeba možno poukázat na použití kybernetických principů programování ve vizuálním designu knih, použití informační didaktické techniky typografie a ilustrace. Od roku 1990, někteří obsah, dříve považovaný za záležitost kybernetiky, studovali po stránce synergické (C. S. Knyazeva a S. P. Kurdyumov, I. Prigogine, Stepin V. S., atd.). Synergetika zkoumá principy sebeorganizace a osobního rozvoje, intuice a reflexe, na rozdíl od kybernetických principů, které se zaměřují na informační řízení a strukturální algoritmizaci procesu učení. Proto kybernetický princip předpokládá zvyšování osobní kulturní informovanosti, vlastní schopnost ovládat metody verbální a vizuální provozní informace, dovednosti a konstruktivní činnosti při návrhu výtvarného díla. Jsme přesvědčeni, že moderní člověk musí mít zkušenosti a kybernetické i synergické součásti tvořivosti jako vizuální jazyky využitelné v počítačové grafice.

ILUSTRAČNÍ A KOGNITIVNÍ POČÍTAČOVÁ GRAFIKA

V počítačových grafických pracích lze jasně odlišit dvě funkce interaktivní počítačové grafiky (IPG): ilustrační, která poskytuje rozpoznání obrazu a jeho vizuální a poznávací funkci, která umožňuje „uvažovat prostorově složité obrazy“ (Zenkin). Shodneme se na jeho názoru, že interaktivní počítačová grafika má kognitivní funkci, která je založena na kombinaci abstraktní síly lidského vidění při interaktivní energii grafického prostředí.

Ilustrativní a kognitivní funkce počítačové grafiky se vztahují k pojmům „explicitní“ a „implicitní“ poznávání (Polanyi). Ilustrační funkce znamená, že používáme počítačovou grafiku ve vizuálním obrazu, pokud je obrázek již znám, jde o „explicitní“ poznatky. Kognitivní funkce ICG znamená, že s pomocí obrázku, pomocí metod a nástrojů pro počítačovou grafickou tvorbu, vytvoříme nové, dosud neexistující obrazy - „implicitní“ znalosti. ICG podporuje duševní proces získávání nových poznatků. Obsahová analýza tvůrčí činnosti v počítačové grafice vedly k závěru, že ilustrativní funkce ICG je založena na principu kybernetického řízení informací a přesného vyobrazení. To poskytuje vizuální představu o původních hodnotách grafiky, to jest, vizuální „rozpoznání“ originálu. Kognitivní funkce je založena na principu synergické sebeorganizace v procesu vizuálního myšlení člověka v interaktivním virtuálním prostředí. To vám umožní názorně graficky zobrazit a vnímat vnitřní smysl originálu.

Nicméně je třeba zdůraznit, že v praxi se příliš kategorický nesouhlas těchto dvou funkcí nepřipouští. Někdy přesný obraz může vnuknout nový nápad, a pak se „transformuje“ do funkce kognitivní. A zároveň je důležité, aby tyto dvě funkce bylo vždy možno vyčlenit jako samostatné atributy procesu učení, nebo výtvarného umění při grafické práci na počítači. Pozorovaná dvojjedinost ilustrativní a kognitivní funkce počítačové grafiky přispívá k pochopení specifičnosti akce v počítačové grafice při hledání nových poznatků (nového obrázku).

Jsme přesvědčeni, že synergické a kybernetické principy didaktiky ve vzdělávání studentů na úrovni tvořivosti a při procesu počítačové grafiky doplňují komplexní proces řízení (akvizice a interpretace) jako slovní a obrazové informace - prostředky počítačové grafiky. V počátečních stádiích problému má kybernetický proces tu výhodu, že je založen na zásadách správy informací, jasně definuje rozsah a pořadí prezentace v počítačové grafice - algoritmický (konstruktivní) proces. V závěrečných fázích hledání a řešení uměleckých problémů jsou zase výhodou synergické principy nelineární ovládání počítačových grafických informací - tvůrčí proces.

DIDAKTICKÝ KONCEPT UMĚLECKÉ POČÍTAČOVÉ-GRAFICKÉ TVORBY

Lyubov N. Solodovichenko

V uměleckém designu se synergicko-kybernetické zásady správy informací v počítači v grafické tvorbě projevují v souvislosti se „silnou“ a „slabou“ design. (G.. G.. Kurerova). Přechod od „silné“ ke „slabé“ projekci je hlavní směr designu v kultuře postindustriální společnosti. „Slabý“ design se vyznačuje emocionálním a smyslovým vnímáním, empatií, porozuměním a smyslnými projektovými situacemi. Hlavní myšlenkou „slabé smyslové projekce“ je, že divák využívá nové kategorie vizuálního myšlení. Je tak zprostředkován přechod od deterministických „kybernetických“ konstrukčních principů – výtvarná charakteristika (střed dvacátého století), k tvorbě intuitivních „Synergických“ zásad designu – umění simulace (počátek století XXI).

DIDAKTICKÁ STRUKTURA PŘÍPRAVY NA UMĚNÍ POČÍTAČOVÉ GRAFICKÉ TVORBY

Výše uvedené teoretické postoje jsou tedy nyní přijaty za základ pro rozvoj didaktické přípravy stavby do umělecké tvořivosti počítačové grafiky.

Na základě této struktury byl navržen integrovaný vzdělávací systém „Kompozitní počítačové grafické modelování“ (IVS KPGM) (28). Skládá se ze čtyř modulů: „Učebnice“, „Sbírka úloh“, „Trenažér“ a „Tvůrčí dílna“. Problémy s výkonem vzdělávacího materiálu (Kα1, Kα1-2-3 Kα2, Kα3-4) určuje algoritmus pro racionální využívání vzdělávacích modulů. Modul „Tvůrčí dílna“ se skládá z pěti částí v pořadí: „Kreativní cvičení“, „Test - trénink verbální kreativity“, „Test - školení non-verbální kreativity“, „Souhrnná tvůrčí práce“, „Metodické pokyny“. Obsah IVS KPGM je autorsky chráněný materiál učební pomůcka a pedagogicko-metodický komplex (PMK) ve vektorové grafice (29).

Didaktická struktura přípravy na počítačovou grafickou tvorbu za použití IVS KPGM zahrnuje všechny fáze učení na úrovni „explicitního“ poznání (informace) v rámci kybernetického principu s využitím algoritmizovaného školení i úrovně „implicitních“ znalostí (zkušenosti, intuice) v souvislosti se synergickými zásadami s použitím tvořivé výuky. Tyto kroky jsou prováděny při přechodu z jednoho školicího modulu IVS „KPGM“ na jiný výukový program: Učebnice (znalosti) – Sbírka úloh (dovednost) - Tranažér (dovednosti) - Tvůrčí dílna (zkušenosti z tvůrčí činnosti, tvořivosti). Připravenost pro výtvarnou grafickou práci na počítači, zprostředkované znalosti a použití nastavitelných funkcí interaktivní počítačové grafiky: Reklamní fotografie („silné“ provedení) a kognitivní („slabé“ provedení).

ZÁVĚR

Na závěr můžeme konstatovat, že používání didaktických systémů založených na kybernetických a synergických principech, podporuje intenzifikaci procesu poznávání, který má významný a stále rostoucí podíl na tvorbě počítačové grafiky v postmoderní době.

VIZUÁLNÍ KULTURA

Kybernetický přístup			Synergický přístup
Algoritmická učení			Kreativní výuka
Polanyi, M. Explicitní znalosti jsou			Implicitní znalosti jsou
Info			Zkušenosti a intuice
Druzhinin, V. N. Educability	Inteligence		Tvořivost
Identifikace	Aplikace	Creative	Play aktivity
Popov, V. V. Znalost datování	Znalosti-up	Znalosti dovednosti	Nové poznatky
Solodovichenko, L.N. Instrumentální prostředky tréninku IVS KPGM			
$Kα_1$	$Kα_{1-2}$	$Kα_{2-3}$	$Kα_{3-4}$
«UČEBNICE»	«PROBLÉM KNIHA»	«TRAINER»	«TVŮRČÍ DÍLNA»
Zenkin, A.A. Ilustrační funkce interaktivní počítačové grafiky		Kognitivní funkce interaktivní počítačové grafiky	
Kurerova, G. G. „Silný“ design		„Slabý“ design	
Metoda kompoziční počítačové grafické modelování			
Připraveno pro umělecké tvořivosti počítačové grafiky			

Kresba - Didaktika struktura školení k umělecké tvořivosti počítačové grafiky

LITERATURA

1. Kagan, M.S. Problema postmodernizma v sovremennoj kulture // Iskusstvo na rubežach vekov: Materialy nauč. Konferencii. Rostov-na-Donu: RGK Gefest, 1999. S. 68-75.

2. Šendrik, A.I. Kruglyj stol "Kultura i kulturologi v sivremennom mire". Stenogramma ot 23 marta 2006 goda, kafedra kulturologii I fakultet I turizma MosGU. Elektronnyj resurs. http:// tourism.mosgu.ru/ o_fakultete/ nauka/ history.php.

3. McLuhan G. M The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. L.: Routledge & Paul, 1962.

4. Eko, U. Ot Interneta k Gutenbergu: text i gipertext. Otryvki iz publičnoj lekcii Umberto Eko na Ekonomičeskom fakultete MGU 20 maja 1998. http://vpn.int.ru/files-view-1640.html.

5. Korostelev, Yu. A. Kulturologija. Tejrija kultury:Učebnoe posobie dlja studentov / programmist A.S. Čefanov. [Elektronnyj resurs] http://cde.ael.ru/electronik/Kylturologiya (data obrašenija: 12.06.2010).

6. Solodovičenko, L. N. Didaktičeskie osnovy kompozicionnogo komp"yuterno-grafizeskogo modelirovanija v podgotovke studentov: diss. Kandidata pedagogičeskich nauk (13.00.01). Karaganda, 2001. 201 s.

7. Manzini, E. Virtual objects // Ottagomo. 1988. № 91.

8. Kurerova, G.G. Ekologija predmetnogo mira kak strategija dizajna v postindustrialnyj period. M.: VNIITE, 2008. 132 s.

9. Zagvlazinskij, V.I. Pedagogičeskoe tvorčestvo učitelja. M.: Pedagogika, 1987.

10. Varela F. Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives // Teorie – Litterature Enseignement. 1999. No. 17. P. 13.

11. Maturana H.R., Varela F.J. Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living. Dordrecht, 1980.

12. Stoljarov, Yu.N. Analitičeskij obzor dokladov Meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii:Sinergetičeskaja paradigma v nauke i kulture / Yu.N. Stoljarov. M.: MGUKI, 2009.

13. Lotman, Yu.M. Kanoničeskoe iskusstvo kak formacionnyj paradoks // Problema kanona v drevnem i srednevekovom iskusstve stran Azii i Afriki. M., 1973. S- 16-34.

14. Kagan, M.S. Čelovečeskaja dejatelnost (opyt sistemnogo podchoda) / M.S. Kagan. M.: Politizdat, 1974. 328 s.

15. Evin, I.A. Sinergetika mozga. Moskva-Iževsk: NII «Reguljarnaja i chaotičeskaja dinamika», 2005. 108 s. ISBN 5-93972-424-8.

16. Safarov, I.Š. Filosofsko-estetičeskie aspekty tvorčestva: Sinergijnyj podchod: diss. ... kand. filos. Nauk / I.Š. Safarov. Petrozavodsk, 2001. 188 s.

17. Vzdělávací kybernetika - její obsah a struktura. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. http://pdf.uhk.cz/kch_old/plany/lekce/vkdch2.html

18. Valuenko, B.V. Vyrazitelnye sredstva nabora v knige. M.: Kniga, 1976. 126 s.

19. Ruder, E. Tipografika. M.: Kniga, 1982. 288 s.

20. Favorskij, V.A. Literaturno-chudožestvennoe nasledie. M.: Sov.chudožnik, 1988. 232 s.

21. Knjazeva, E.N., Kurdjumov, S.P. Osnovanija sinergetiki. Čelovek, konstruirujušij sebja i svoe budušee / E.N. Knjazeva, S.P. Kurdjumov. M.: KomKniga, 2007. 232 s.

22. Prigožin, I. Filosofija nestabilnosti // Voprosy filosofii. 1991. № 6. S. 46-52.

23. Stepin, V.S. Filosofija nauki. Obšie problemy. M.: Gardariki, 2006. 384 s. ISBN 5-8297-0148-0.

24. Zenkin, A.A. Kognitivnaja kompyuternaja grafika / pod red. D.A. Pospelova. M.: Nauka, Gl. red. fiz.-mat. lit., 1991. 192 s.

25. Polani, M. Nejavnoe znanie. M.: Progress, 1984. 220 s.

26. Družinin, V.N. Psichologija obšich sposobnostej. SPb.: Izd-vo "Piter", 1999. 368 s.

27. Popov, V.V. Distancionnoe obrazovanie v svete kreativnoj pedagogiki // Distancionnoe obrazovanie. 1997. № 2. S. 8.

28. Solodovičenko L.N., Solodovičenko S.D. Elektronnaja integrirovannaja obučayušaja sistema „Kompozicionnogo kompyuterno-grafičeskogo modelirovanija „Teorie, Zkušenost, Praxe" „TZP". Svidetelstvo o registracii obekta intellektualnoj sobstvennosti №164 ot 06 nojabrja 2000 g.

29. Solodovičenko L.N. Pervye šagi v CorelDRAW: Učebnoe posobie. Karaganda: Izd-vo KarGU, 1998. 96 s.

POHLED VÁCLAVA CIGLERA NA VÝTVARNÉ UMĚNÍ PŘES VNÍMÁNÍ POHYBEM, PROSTOREM A ČASEM

Jana Šindelová
KVV PedF UK Praha, kurátorka,
e-mail: jsindelova@gmail.com

Anotace: Tvorbu Václava Ciglera reprezentuje pět principů: prostor, voda, světlo, člověk a sklo. Prostor jako prostředek komunikace tvoří základní moment strukturace Ciglerova díla. Hodnoty jeho práce jsou v dialogu s lidmi a ve snaze být v co nejužším kontaktu s těmi, kteří mluví jeho jazykem. Dialog jako přístup k tvorbě i v závislosti na našem prožitku se může stát návodem k porozumění.

Klíčová slova: vstup do procesu ve smyslu poznání, tvoření, hledání pravdy; prostor jako prostředek komunikace; dialog jako přístup k tvorbě.

HOW TO TEACH FINE ARTS – VÁCLAV CIGLER'S VIEW ON VISUAL ARTS THROUGH PERCEPTION OF MOVEMENT, SPACE AND TIME

Jana Šindelová

Abstract: The work of Václav Cigler represents five principles: space, water, light, man, and glass. Space as a means of communication constitutes the fundamental structuring aspect of Cigler's work. The values of his work are in dialogue with people and an attempt to be in the closest possible contact with those who speak his language. Dialogue as an approach to creation, dependent on our experience, can become a recipe for understanding.

Key words: participation in a process, in the sense of cognition, creation, and seeking truth; space as a means of communication; dialogue as an approach to creation.

POHLED VÁCLAVA CIGLERA NA VÝTVARNÉ UMĚNÍ PŘES VNÍMÁNÍ POHYBEM, PROSTOREM A ČASEM

Jana Šindelová

Během svého působení v roli učitelky, umělkyně, kurátorky a kritičky výtvarného umění se stále setkávám s názory, že výtvarná výchova není prioritní předmět v rámci všeobecného vzdělání, že výtvarné umění „stejně skoro nikoho nezajímá“ a podobně. Z vlastní zkušenosti mohu napsat, že se ztotožňuji s pojetím výchovy v duchu Jana Patočky – výchova jako prostředník ve smyslu výchovy jako vstoupení do vztahu. Vizuální umění a výchova ve smyslu interpretace umění se může stát pokusem o samopřemýšlení, samomyšlení. V objevování a pojmenovávání nových věcí, v rozšiřování pohledů a rovin vnímání je podle mého názoru smysl výtvarné výchovy. Ve své práci se věnuji především problému prolínání prostorů ve smyslu rovin současných přístupů v kurátorství a pohledů na pedagogiku výtvarné výchovy, respektive výtvarného umění, a jejich vzájemné komunikace, která však zahrnuje rovněž proměňování jednoho druhým. Záměrem mého příspěvku je představit souvislosti výtvarného myšlení, prostorového uvažování a životní filosofie výtvarníka, sochaře, architekta a pedagoga Václava Ciglera /1, který vlastní tvorbou a jejími „sebepřesahy“, kladením si otázek a hledáním vhodných prostředků, objevuje „jinakostí“ smyslového vnímání v mnoha rovinách. Václav Cigler (1929) je mezinárodně uznávaný autor v oboru sklo. Se sklem, převážně optickým, pracuje od konce 50. let. Jako první na světě začal používat optické sklo pro vytvoření uměleckého díla. První skleněné objekty Václava Ciglera vycházely z bloků optického skla, byly pojednány konvexními nebo konkávními čočkami, nebo zpracovány do tvarů trojbokých hranolů s úmyslem využít co největšího účinku rozkládáním světla do barev spektra. Přiznávají vizuálně celou svou hmotu. Vnější tvar je podmíněn vnitřními průhledy a naopak. Skleněný objekt není tedy jen hmotou v prostoru, je to současně objekt, jenž prostor pohlcuje, odráží, deformuje, rozkládá, a to nejen v jeho tvaru, ale i v barvě. Všechny své projekty Václav Cigler velmi důkladně promýšlí nejdřív v kresbě, s kterou pracuje od začátků své tvorby. Práce na papíře, stejně jako texty, zachycují prostor prázdna v kontrastu děje, obdobu situací v lidském životě i nápodobu přírodních dějů. /2 Najdeme v nich velikou pokoru vůči životu, jeho úcta je však kritická - vždy jen několik čar nebo slov, které nám přibližují společný okruh bytostně lidských otázek i trpělivou pozornost pro pochopení jejich skutečného významu. V letech 1951–57 studoval na Vysoké škole uměleckoprůmyslové v Praze v ateliéru profesora Josefa Kaplického. V roce 1965 založil a do roku 1979 vedl ateliér Sklo v architektúre na Vysoké škole výtvarných umění v Bratislavě. Jeho tvorba je zaměřena na plastické objekty z brouseného optického skla, návrhy a realizace osvětlovadel a šperků, kresby, prostorové projekty a kompozice pro architekturu. Vytvořil 22 realizací ve veřejném prostoru. Své práce představil na mnoha samostatných a kolektivních výstavách v České republice a v zahraničí. Jeho díla jsou zastoupena v řadě významných soukromých i veřejných sbírek – Praha, Brno, Olomouc, Louny, Litoměřice, Bratislava, Rotterdam, Corning, Londýn, Berlín, Düsseldorf, Karlsruhe, Coburg, Curych, Amsterdam, Frankfurt a. M., Leyden, Paříž, Montreal, Sapporo, New York, Tel Aviv aj. Za svou tvorbu byl odměněn řadou domácích i zahraničních cen a vyznamenání. Jako umělec i pedagog velmi výrazně ovlivnil myšlení a tvorbu několika generací umělců.

Tvorbu Václava Ciglera reprezentuje pět principů: **prostor, voda, světlo, člověk, sklo.** /3

PROSTOR JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE

Prostor jako prostředek komunikace tvoří základní moment strukturace Ciglerova díla: „Organizuju prostor, vymezuju jej a otvírám, člověk je mně formou i obsahem, všechno je mně člověkem“. /4 Jeho zvláštní dar – cosi jako „prostorový cit“, jakási potřeba transformovat hmotu ne do formy objektu, ale do způsobu existence vstupováním do procesu a uváděním diváka do prostorových situací. „Člověk vnímá krajinu očima, všemi smysly, pohybem, vědomím i podvědomím. Plochá krajina s nekonečným horizontem vyvolává jinou škálu pocitů, než krajina s proměnlivou vlnou terénu.“ /5 Příkladem realizovaných prostorových instalací vyjadřující prostor jako prostředek komunikace je například realizace nazvaná Zrcadlící křídla (2009), která je instalovaná na vodní hladině zámku Fraeylemaborg v Nizozemí. Symbolizuje křídla a zároveň pomyslnou bránu s rozevřenými stěnami barevných zrcadlových ploch, jež postupně přecházejí na vodní hladinu. Jsme v konfrontaci sami se sebou i s prostorem, který nás částečně vymezuje a současně se nám otvírá. V rámci rekonstrukce velmi zdevastované historické budovy Sovových mlýnů na muzeum současného umění Museum Kampa v Praze, s mimořádnou sbírkou paní Medy Mládek, vznikla například Lávka Kampa (2001), architektonický prvek, který je vysunut nad řeku Vltavu v délce osmi metrů dlouhá lávka, procházející pak celou plochou terasy a prozařující spodní výstavní prostor. Instalace s názvem Místo setkání (2009), která je vytvořena pro terasu Musea Kampa, je prostor ve tvaru skleněného „trychtýře“ s rafinovaně reflexívním povrchem o velikosti přibližně 15×15 m. Dne 12. září 2010 bylo Václavu Ciglerovi uděleno čestné občanství města Vsetína, při té příležitosti vytvořil spolu s Michalem Motyčkou do atria vsetínského zámku rozměrnou instalaci v podobě levitujícího kovového kruhu nad celým prostorem nádvoří s centrálně umístěnou zrcadlovou plochou nazvanou Pocta RNDr. Bohumilu Peroutkovi. Instalace současně otevírá nové možnosti pochopení vztahu prostoru, člověka a umění ve smyslu orientace, rozprostírání se a prolínání, nasměrování a vyhranění zároveň. Minimální formy objektu, s jeho hladkými, abstraktními povrchy, nabízí ještě něco víc než vizuální potěšení. Kruhový tvar zrcadlové plochy odráží kolemjdoucí, okolní prostor a samo nebe. Svítí, zdá se, z vnitřku své struktury. Světlo vycházející z kruhu vytváří vlastní prostor bohaté jednoduchosti, zdůrazňuje onen smysl pro úplnost, pro věc samu v sobě. Společně se zavěšeným kruhovým objektem vytváří jednotné pole, konkrétní sociální prostor, který dává uměleckému dílu značnou část jeho smyslu. Pocta RNDr. Bohumilu Peroutkovi ve smyslu připomenutí tragického osudu jedné osobnosti a zvýznamnění tohoto místa je dalším rozměrem uměleckého díla, jehož autor nechce ani nemůže ignorovat historický kontext.

JEDNOTA ČLOVĚKA A PROSTORU

Václava Ciglera zajímá vytvoření vztahů – dvojvztahů – jednoty člověka a prostoru, místa a řádu v něm, který strukturuje svůj vnitřní i okolní tvar.

Prostor jako vztah mezi znakem a významem v kresbách Václava Ciglera poukazuje a odkazuje na zkušenost, že naše vlastní myšlení je závislé na našem těle. Jádro jeho pojmových

POHLED VÁCLAVA CIGLERA NA VÝTVARNÉ UMĚNÍ PŘES VNÍMÁNÍ POHYBEM, PROSTOREM A ČASEM

Jana Šindelová

systémů je přímo ukotveno ve vnímání, pohybech těla a zkušenostech jak fyzické, tak sociální povahy. Představuje nám svým dílem, pomocí svých tělesných zkušeností, zákonitosti fyziky a optiky, které se zjevují v přírodě – oscilace, vlnění, světelná pole nebo působení energií. Vytváří však nové kontexty a proporce v organizaci daného prostoru a v závislosti na našem těle. Směřování impulzů oko–mozek proměňuje v chůzi. Pohybem těla zároveň uvádí do pohybu myšlení. Kresby jsou obdobou situací lidských s podobou přírodních dějů. Mužský a ženský princip je vyabstrahován na působení energií a silových polí ve smyslu magnetismu.

Série tisků Rozvrhy I.–III. 1963–5/2011 vznikla na podkladě kreseb z padesátých a šedesátých let v podobě půdorysných a prostorových studií zamýšlených v jejich konečné podobě jako osnovy cest, vodních a světelných koryt na ploše krajiny jako místa setkávání lidí ve volné přírodě. Vychází z unikátní série minimalistických tušových kreseb, které byly vytvořeny mezi lety 1963 až 1965. Tematicky patří ke kresebným studiím prostorových řešení, rozvrhů, schémat a landartových záznamů, k takzvaným úvahám o krajině. Zajímá ho bytostný vztah krajiny a člověka v ní. Ve svých nepublikovaných textech napsal: […] moje kresby jsou stavebními výkresy, schémata chrámů s půdorysy křížů a labyrinty okvětí, moje kresby jsou chůzí a blížením[…] Zatímco původní kresby měly podobu jednotlivých záznamů, tyto výsledné tisky z posledních let tematicky vycházejí především z podnětů a situací přírodního, konkrétně i rostlinného charakteru, přesto však evokující vztahy obdobné vztahům lidským. Pro tuto sérii kreseb Václav Cigler zvolil lineární zpodobnění, aby tak lépe vyjádřila jejich povahovou křehkost. Významově i formálně se tvar kalichu zároveň může stát květem i plodem, vejcem nebo silovým polem s křivkami člověka či kosmickou energií. Stavba květu se stává stavbou jádra, jeho osnovou, strukturou, tvarem, rytmem a jeho řádem. Jednoduše jasný ciglerovský řád, který je zároveň vystaven „prázdnu“, s výzvou přijmout je a ztotožnit se s ním. A právě to „prázdno“ je prostorem nového naplnění. /6 V této koexistenci smyslového a konceptuálního přístupu, čistého grafického znaku a významového obsahu, spočívá jedinečnost Ciglerova přínosu.

VODA JAKO PRINCIP

Voda jako princip je ve tvorbě Václava Ciglera stále přítomná jako základní prvek života nebo formy energie a zároveň také jako prvek lidské zkušenosti ve smyslu zprostředkování zážitků z přírody. Cigler navrhuje a vytváří objekty – studánky, klidné a čeřené vodní hladiny, zrcadlové lávky na vodě nebo vodní chrámy. V roce 1982 byl vyzván k účasti v mezinárodní soutěži na vodní plastiku pro město New Orleans v rámci připravované světové výstavy Louisiana World Exposition, The First International Water Sculpture Competition, 1984, jejíž téma bylo „The World of Rivers – Fresh Water as Source of Live“ (Svět řek – čistá voda jako pramen života). Soutěže se zúčastnilo celkem 472 přihlášených umělců z 32 zemí, v první fázi na podkladě zaslaných životopisných dat a fotodokumentace díla bylo porotou vybráno 30 semifinalistů a z nich pak v dalším kole 10 finalistů. Mezi semifinalisty byli vybráni umělci jako například Robert Morris, Jean Tinguely, Marta Pan, Anna a Patrick Poirier. Václav Cigler uspěl a jeho vodní objekt nazvaný Fontána byl vybrán k realizaci. Vodní plastika Fontána byla zamýšlena v podobě kruhového kovového prstence, vytvořeného z ocelové trubky s vysokým povrchovým leskem. Vnější obvod by byl v jedné řadě pravidelně opatřen tryskami, kterými by ve směru jeho roviny radiálně vystupovala vodní mlha. Ta by se potom ve slunečním světle barevně rozkládala a vytvářela by v prostoru instalace umělou duhu. V klidném zálivu řeky Mississippi by byly položeny kovové rošty, po kterých by se člověk duhou procházel. Navrhované plastiky ve tvaru skleněných schránek na vodu by vytvářely otevřené a uzavřené prostory určené pro procházení. Byly navrženy jako dvojstěnky z vrstveného tabulového skla vytvarovaného do oblých tvarů, mezi kterými pulzuje voda nebo vytlačená voda přetéká po vnějších plochách stěn. Pomocí vody Cigler projektoval skleněné clony, průchody, skleněné schránky ve tvaru stěn s pulzující vodou, systémy složené z otočného válce nebo ze soustavy kovových nebo skleněných válců, které by tvořily duhové nebo více či méně transparentní vodní clony, podle směru umístěných trysek by umožňovaly různé tvary tryskání. Přesto, že se žádný z jeho návrhů nakonec z finančních důvodů neuskutečnil, stalo se téma vody společně se světlem, se zážitky spojenými s východem a západem slunce v zálivech řeky Mississippi, pro Václava Ciglera podnětem a novým výchozím bodem pro jeho další tvorbu. S vědomím, že je voda látkou, kterou příroda oplývá, právě tak jako látkou, které se může člověku nedostávat, domýšlel Václav Cigler projekty ekologického zemědělství – jako například kovové rošty na principu skleníků pro pěstování rostlin a ryb nebo různé formy pěstování rostlin v zálivech řeky, sluneční kolektory ve tvaru lávky nad řekou, kovovou obruč se sítí s tryskami pro rozprašovače vody, které by byly určené k zavlažování pěstovaných rostlin. Otevřené zrcadlové hranoly umístěné pod vodou, které by nám zprostředkovávaly zrcadlení a zároveň ohřev vody.

SVĚTLO JAKO PRINCIP

Kurátor a autor výstavy Václav Cigler Light and Space in the Garden of Reason Steven H. Madoff /7 se ve svém textu dotýká podstaty Ciglerova myšlení a rozvádí ho ještě dál v pojmových kategoriích objektivistického paradigmatu: „Mluvím o fenomenologické zkušenosti minimalismu – zkušenosti, která, jak myslím, je Ciglerem dovedena dál, protože materialita skla, a to zejména optického skla, využívá specifický element světla. Ne jako doplňkovou zkušenost, ale jako zkušenost vnitřní. Merleau-Ponty hovoří o „ustavující mysli“, a píše o „přirozené jednotě vnímajícího subjektu“. /8 Rozvíjí představu divákovy perceptuální inteligence, která vytváří nedělitelné pole od prostoru a objektů v něm tak, že je zde soudržnost a porozumění. A právě světlo nazývá tím, co umožňuje této soudržnosti nabývat tvar. Světlo je materiál, který nám umožňuje vytvářet inteligentní chápání vesmíru. Světlo uzákoňuje řád vidění. Světlo (light), legislativa, soubor zákonů, zákonitost, a inteligence sdílejí indo-evropský kořen leg, který je spojen s pocitem jasu, s vizuální kvalitou světelnosti. Čitelnost (legibility), což znamená něco zjistit, vnímat to, sdílí tento kořen také. A také logos, řecký výraz pro slovo a řeč nebo myšlenku, který spojuje slova, řeč a rozum s jasností, s kvalitou toho, co do toho vnáší světlo, která činí slova a řeč zjevnými pro naše chápání. Jednota tedy není v objektu skrz něj samý, ale v aktu vnímání, který umělec zdůrazňuje – akt vidění, který je tak plně zapojen do tohoto objektu, jehož jediným účelem je, abychom si uvědomili vnímání.“ /9

POHLED VÁCLAVA CIGLERA NA VÝTVARNÉ UMĚNÍ PŘES VNÍMÁNÍ POHYBEM, PROSTOREM A ČASEM

Jana Šindelová

SKLO JAKO PROSTŘEDEK K VYJÁDŘENÍ SVĚTA

Sklo je pro Václava Ciglera záminkou k vyjádření jiného prostorového a pocitového vnímání světa. Je to jedinečný výtvarný prostředek, pomocí něhož lze vytvářet prostory určené k meditaci a kontemplaci. Sklářská technologie obohatila sklo o nové vlastnosti, jež v mnohém ovlivnily vnější podobu současné architektury. Sklo nás sice i nadále bude vzrušovat vnější krásou svých ploch, ale stále více celým objemem, tedy situací, do které bude člověk vtahován a ponořován. Sklo může být panelem nebo stěnou, citlivým organismem reagujícím na světlo, teplo, měnícím podle potřeby svou barevnost i průhlednost, anebo může být schopné ochránit člověka před nebezpečným zářením. /10

Jana Šindelová

ZÁVĚR

Pochopit Ciglerovu tvorbu znamená uvědomit si, že se zaprvé, dotýká se čistého prožitku (jenž je primárně vizuální) objektu tak, jak se s ním setkáváme ve světle. Zadruhé, představuje kognitivní proces, v němž jsou vjemy zpracovávány racionálně a významu nabývají z našich vzpomínek, jež napomáhají našemu porozumění objektu. Zatřetí, toto pochopení je součástí sítě významů, kontextuální struktury, jejímž prostřednictvím vstupuje prožitek do našeho individuálního (subjektivního) a obecného (konsensuálního, a tedy patrně objektivního) vědomí. A začtvrté, neboť ve skutečnosti je zde přítomen ještě čtvrtý moment soukromého a kolektivního vědomí, jež aktivuje odlišný typ prožitku než je ten fenomenologický, a tím je společenský prožitek díla. /11

Cigler však neupřednostňuje jeden typ prožitku před druhým. Požaduje, aby se všechny fenomenologické schopnosti divákova těla pohybujícího se kolem jeho objektů zapojily tak, aby byly s to působení světla a skla zakoušet a interpretovat. A dále po divákovi žádá, aby prostřednictvím tohoto kognitivním poznání byl schopen dospět k dalšímu poznání. Říká: Objekt je objektem pouze ve smyslu symbolu a kódu. /12

Domnívám se, že dílo Václava Ciglera, jež je představeno v souvislosti výtvarného myšlení a prostorového uvažování autora, je inspirativní a přínosné pro hledání nových cest komunikace v edukaci. Výtvarné umění ve své vertikální i horizontální šíři pohledu je nesmírně obsažné a jako předmět nazvaný výtvarná výchova by nemělo být založeno na množství získaných vědomostí, ale především na rozvíjení tvůrčího myšlení. Školu Václav Cigler nazval laboratoří myšlení, experimentální dílnou, prostředím sebepoznání. Prostředím, které má studentům umožnit se v sobě zorientovat a následně pak odvodit i adekvátní prostředky vyjadřování. /13 Smyslem uměleckých škol je ukázat studentům jaké mají schopnosti a najít cesty, jak si mohou osvojit nebo objevit věci, které neumí. /14 Školy jsou do velké míry zodpovědné za úroveň svých programů a jejich plnění, pokud však jejich programy přestaly plnit aktuální společenské zadání, je třeba, aby své dosavadní zaměření přehodnotily a aktualizovaly. Výtvarné umění je skutečnost, jejíž komplexní povahu jistě netřeba zdůrazňovat. Stát se jeho prostředníkem, zprostředkovatelem ve smyslu vstoupení do vztahu, to je poslání, které má smysl. Dialog jako přístup k tvorbě i v závislosti na našem prožitku se může stát návodem k jeho porozumění.

POHLED VÁCLAVA CIGLERA NA VÝTVARNÉ UMĚNÍ
PŘES VNÍMÁNÍ POHYBEM, PROSTOREM A ČASEM

Jana Šindelová

1. V roce 2003 jsem v rámci svého působení na katedře výtvarné výchovy na PdF UP v Olomouci uspořádala workshop s Václavem Ciglerem a Michalem Motyčkou nazvaný Člověk, místo, setkání, který zahrnoval veřejné přednášky, třídenní pracovní dílnu a výstavu. Tak začala naše spolupráce s Václavem Ciglerem a od roku 2004 jsme společně s architektem Michalem Motyčkou připravili výstavy doprovázené stejnojmennými katalogy: Václav Cigler, Galerie Caesar, Olomouc (2004); Václav Cigler, Galerie Benedikta Rejta, Louny (2004); Václav Cigler, Caterina Tognon Arte Contemporanea, Venezia, I (2007); Václav Cigler Vodní hladiny, zrcadlení, čeření, Galerie Kai de kai, Praha (2008); Václav Cigler Místa setkávání, Museum Kampa, Praha (2009).

2. Nepublikované texty, archiv V. Ciglera.

3. CIGLER, Václav; MOTYČKA, Michal; ŠINDELOVÁ, Jana (ed.). Václav Cigler Prostory/projekty, Praha, 2009, s. 15.

4. Nepublikované texty, archiv V. Ciglera.

5. SEKORA, O. Nápady a úvahy Václava Ciglera. In: Umění a řemesla, roč. 25, 1983, č. 4, s. 70.

6. Nepublikované texty, archiv V. Ciglera.

7. Autor, kritik a historik umění Steven Henry Madoff (1955) se narodil v New Yorku a vystudoval Columbia University (BA, 1976), kde obdržel cenu poezie od Academy of American Poets a byl redaktorem Columbia Review. Dále studoval na Stanford University (MA, 1979; ABD 1981). Působil jako výkonný redaktor ARTnews 1987–1994 a publikoval v časopisech Time, New York Times, Artforum, Art&Auction a v mnohých dalších. Od roku 1997 vydává Pop Art: Critical History v řadě dokumentů Twentieth-Century Art (University of California Press). Jeho básně byly vydány ve sbírce While We´re Here. Napsal a publikoval monografie Christopher Wilmarth Light and Gravidity; Donald Sultan In the Still Life Tradition; James Drake; Modern Melancholia: Thoughts on Jan Hafstrom´s Art. Jeho poslední publikovaná kniha je Art School (Propositions for the 21st Century).

8. Merleau-Ponty, “Sense Experience,” Basic Writings, p. 132.

9. MADOFF, Steven Henry; Václav Cigler Light and Space in the Garden of Reason. [Katalog výstavy]. Tel Aviv: Litvak Gallery, 2010, s. 11.

10. Nepublikované texty, archiv V. Ciglera.

11. MADOFF, Steven Henry; Václav Cigler Light and Space in the Garden of Reason. [Katalog výstavy]. Tel Aviv: Litvak Gallery, 2010, s. 20.

12. Nepublikované texty, archiv V. Ciglera.

13. Rozhovor s Václavem Ciglerem 2012 (texty o škole 70. léta).

14. MADOFF, Steven Henry; Art School (Propositions for the 21st Century). Cambridge: MIT Press, 2009, s. 65.

LITERATURA

CIGLER, Václav; MOTYČKA, Michal; ŠINDELOVÁ, Jana (ed.). Václav Cigler Prostory/ projekty, Praha, 2009.

CIGLER, Václav; Rukopisné poznámky. Praha: Archiv UPM, 2005 [nepublikováno].

FULKOVÁ, Marie Diskurs umění a vzdělávání. Jinočany: H&H, 2008.

MADOFF, Steven Henry; Art School (Propositions for the 21st Century). Cambridge: MIT Press, 2009.

MADOFF, Steven Henry; Václav Cigler Light and Space in the Garden of Reason. [Katalog výstavy]. Tel Aviv: Litvak Gallery, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice; Viditelné a neviditelné. Praha: OIKOYMENH, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice; Struktura chování. Praha: FILOSOFIA, 2008.

SEKORA, O. Nápady a úvahy Václava Ciglera. In: Umění a řemesla, roč. 25, 1983, č. 4, s. 70.

PŘÍLOHY

- Obr. 1 Fontána (1984)
- Obr. 2 Místo setkání - Terasa Kampa (2009)
- Obr. 3 Vsetín 1 (2010)
- Obr. 4 Vsetín 3 (2010)
- Obr. 5 Zrcadlící křídla (2009)

WORK IN PROGRESS – ROARATORIO

Tereza Bláhová
KVV PedF UK v Praze,
e-mail: magicavonblaza@seznam.cz

Anotace: Článek se věnuje náhodným principům užívaným převážně v umění 2. poloviny 20. století s vytyčením díla Johna Cage a Merce Cunninghama Roaratorio. Směřuje od popisu četných vrstev díla k jeho unikátnímu vztahu literatury, hudby, tance a scénografického umění.

Klíčová slova: komparace - náhoda - Work in Progress - Music for Tape - experimentální tanec - akční umění.

WORK IN PROGRESS – ROARATORIO

Tereza Bláhová

Abstract: This paper addresses the random principles used in visual art of the second half of the 20th century. It considers the work of John Cage and Merce Cunnigham, Roaratorio. The focus is on the description of numerous levels of this work and its unique relationship to literature, music, dance and scenography.

Key words: comparation - coincidence - Work in Progress - Music for Tape - experimental dance - action art.

WORK IN PROGRESS – ROARATORIO

Tereza Bláhová

„Básník potřebuje věci a slova jako klávesy a veškerá poezie spočívá v činné asociaci idejí, na automatické, schválné, ideální náhodné tvorbě.“[1] Novalis

náhodných procesů Jsem

pOužil již častokrát ve

svýcH dřívějších skladbách

kompoNovaných

zCe-

lA

Graficky či

vErbálně

a Jsem zvědav jak

dlOu-

Ho mi

teNto zájem vydrží

juxtapoziCe

polArit je konečně jakýmsi

mým proGramem už

dElší dobu

a Já

pOřád

nacHázím další

možNosti

a kdoví na Co teprve přijde

dAlší

Genera-

cE[2]

1 Jan TOMEŠ (ed.): Magnetická pole, Praha 1967, 89

2 Úryvek z Cageových textů: Peter GRAHAM: Proč Cage, in: Konserva / Na hudbu 9, nedat., 49

WORK IN PROGRESS – ROARATORIO

Tereza Bláhová

Odjakživa spolu jednotlivé umělecké druhy určitým způsobem koexistovaly, ať již v rámci církevních obřadů nebo např. v souvislosti s operou apod. Pro jejich vzájemné vztahy je důležitý společný jmenovatel jako nezbytná základna jejich vzájemného soužití. Ve 20. století se jako jeden z nejfrekventovanějších společných jmenovatelů komparace uměleckých disciplín uplatňuje princip náhody. Jisté komparativní paralely nacházíme již u Wassila Kandinského a Arnolda Schönberga. Již v počátcích abstraktního malířství a atonální hudby se prosazují obě sledované možnosti – princip náhody i komparativní srovnání (o nichž hovoří již oni sami ve společné korespondenci). Náhoda se zde však objevuje jen jako zdroj inspirace a dobrá pomocnice, není zdrojem chaosu. Je pojímána jako svoboda, jež ovšem nemůže existovat a být přínosná bez jistých hranic. Náhoda jako prostředek napomáhající tvůrčímu procesu se dá v rámci hudební historiografie rozčlenit na tři možná užití:

1) náhoda spjatá s aleatorickými procesy, která ještě vstupuje do procesu se zapojením „tradičních" nástrojů (z hlediska Cageovy tvorby se uplatňuje například Musik for Prepared Piano či Music of Changes),

2) náhoda s využitím netradičních technik, kdy se manipuluje se zvuky různého původu (Atlas Eclipticalis, Imaginare Landscape No. 4 ad.),

3) náhodné vrstvení různých zvuků (Roaratorio či jiná Work in Progress).

Náhodě však není přiznána absolutní svoboda, je vždy pouze pomocnicí, průvodkyní na cestě tvůrčího procesu. Každá využitá forma náhody skrývá svůj vnitřní řád, který napomáhá tomu, aby nedošlo k nadvládě chaosu.

Dalo by se říci, že uplatnění nahodilých procesů a propojení uměleckých disciplín si vysloveně vynucuje především umění druhé poloviny 20. století, které je prodchnuto novými technikami, žánry, způsoby jejich prezentace atd. Společně pak spolupracují mnozí umělci různých žánrů v okruhu Johna Cage, jen namátkou výtvarníci Marcel Duchamp, Robert Rauschenberg, Jasper Johns (ti pracovali na scénografiích), tanečník Merce Cunningham či klavírní virtuos David Tudor. Také proto se tento příspěvek věnuje komparaci ve spolupráci umělců, jejichž společným jmenovatelem, dalo by se říci životním poselstvím, se staly principy náhody, převážně pak Johna Cage a Merce Cunninghama. Tito umělci spolupracovali na mnoha společných projektech, vzájemně se inspirovali a tvořili různá performance. V souvislosti s naším zájmem stojí za zmínku první derivace Joyceových Finnegans Wake, která se udála již v roce 1943 pod názvem ‚In the name of the Holocaust'[3], přičemž na motivy těchto, v překladu vžitých Plaček nad Finneganem, spolupracovali právě dva již výše zmiňovaní umělci Cage s Cunninghamem. Koncepce, stavba i emotivní síla slov z tohoto opusu fascinovala tuto dvojici až do osmdesátých let, kdy na motivy vytvořili své Event Roaratorio (sepsáno Cagem v roce 1979, na podium uvedeno Mercem Cunninghamem v roce 1982)[4]. Obzvláště pak v 60. letech na uměleckou scénu autonomně vstupují různé žánry: performance, happening, events, které spojují výtvarné, hudební, divadelní formy v jednotné dílo. Do dialogu tak vcházejí i na první pohled nesourodá seskupení témat, která však mohou pod rouškou nesrozumitelnosti skrývat dosud nezodpovězená tajemství. Podle svědectví Dicka Higginse *„Cage mluvíval o tom, jak se spousta věcí děje naráz a nemají společně co do činění. Nazýval to ¨autonomním chováním souběžných událostí¨*[5] Cageova tvorba se také nazývá indeterministická. Tedy všechny věci fungují, jsou a zůstávají, tehdy, když jsou samy sebou, když jsou ponechány samy sobě. *„Myšlenka, že je to logické, ta nevznikne ve vás."*[6] Dílo dotváří samotný posluchač, kterému se tímto připisuje aktivní role fundovaného recipienta. Tvorba Johna Cage je založena na přirozených principech, kde stěžejní úlohu sehrávají náhodné procesy, a ty se odehrávají zcela v rozporu s typickým západním myšlením založeným na principech příčin a následků. Proto je také při poslechu mnohých z jeho skladeb nutné odhodit zaběhlé předsudky.

Jedním z děl, jež jsou nejen založena na přirozených principech, ale stále v procesu vznikání je i pozdní Work in Progress, neboli dílo v zrodu, stále se měnící, stále něco nového přinášející, na něco upozorňující. Zde uváděný příklad Cageovy komponované básně Roaratorio vychází z Joyceových Finnegans Wake.[7] Roaratorio v sobě skrývá několik uměleckých složek. V jedné vrstvě vnímáme různé zvuky nahrané na magnetofonový pásek při cestách po Irsku, v druhé slyšíme typickou zdejší hudbu, třetí plán odkrývá Cage četbou Joyceových Finnegans Wake. Všechny vrstvy, hudební, nehudební i literární, organicky prorůstají v jeden složitý komplex, jenž však v jednotlivých pasážích posluchači pomáhá vstoupit do děje, a tak se myšlenkově i emocionálně zúčastnit cesty po jednotlivých irských zákoutích.

Roaratorio patří mezi jednu z forem užití náhody, jež není jen nahodilým souzvukem několika vrstev zvuků, nýbrž přirozeně působícím souborem mnoha zvuků spojených s předčítanou formou Finnegans Wake. To je také jeden z důvodů, proč jsem si jako jednu z možností užití principu náhody zvolila právě Roaratorio: pro jeho vrstevnatost. Jeho zvukovou základnou je magnetofonový pásek (známý již z Music for Tape), na němž jsou nahrány ty nejsugestivnější zvuky od dětského křiku přes zvuky moře, města, různých rozhovorů a záznamů populárních písní, lidové hudby či koncertů vycházejících ze šedesáti čtyř zvukových stop (64 jako symbolika celosti hexagramů čínské I-ťing, anglicky I-Ching, česky poté Knihy proměn). Všechny zvuky jsou dále doplněny o tradiční irské bicí nástroje a hlasy zpěváků starých balad. V neposlední řadě samotný John Cage předčítá monotónním hlasem anglický text Finnegans Wake, který místy přechází ve zpěv (má možná evokovat kázání kněze při mši). Náhodu nacházíme v *„anarchii"* tvorby, kdy Cage inspirován

3 Více in: David VAUGHAN: Merce Cunningham. Fifty Years. New York 1997, 29

4 Idem: 222-223

5 Citace Dicka Higginse in: FOESTER,H. – KRAUSSOVÁ, R. – BOIS, Y-A – BUCHLOH, B., Umění po roce 1900, Slovart, Praha 2007, s.460

6 Petr DORUŽKA (ed.): Hudba na pomezí, Praha 1991, 91

7 Cage pracoval s nezkrácenou verzí Finnegans Wake, přičemž vytvořil 626 stran spontánně hravého textu ukrývající v sobě na každé straně jméno James Joyce. Dílo posléze redukoval na 120 stran.

WORK IN PROGRESS – ROARATORIO

Tereza Bláhová

Mistrem Eckerhartem vytváří kompozici: bez úmyslu, disciplíny, pozornosti a s veselou mírností.[8] Všechny zvuky, hlasy a nástroje, pocházející či mající spjatost s Irskem, Joyceovou rodnou zemí, se náhodně prolínají, jedny jsou přehlušovány druhými a naopak.[9] Roaratoriu se tak prolíná rytmus s tóny, stylem, námětem a postavami z Finnegans Wake[10], které drží dějovou linii, i když jak do knihy, tak do poslechu může čtenář či posluchač vstoupit kdekoliv. Na kterékoliv stránce Finnegans Wake lze nalézt a přečíst žert nebo myšlenku, v každé části Roaratoria odkazuje Cage na poutavý odkaz Joyceovy tvorby.

Základem skladby je emancipace jednotlivých užitých prostředků – zvuků a slov. Použitím I-ťing, tedy Knihy proměn a počítačového programu se Cage snaží zamezit příliš subjektivnímu zásahu své osoby. Nechává věcem jejich přirozenost, dovoluje každé osobě, stejně jako každému zvuku, být středem světa. Snaží se nikomu nic nevnucovat a spokojuje se s tím, že nechává posluchače, aby si sám mezi všemi spontánními zvuky i ruchy, které ho obklopují, vybral ty, které ho nějakým způsobem zaujmou.

Snaží se vytvořit skutečný obraz Irska, posílá několik pomocníků,[11] aby sesbírali autentické zvuky přímo v prostředí této poutavé země. Spojil náhodnou metodu s jistým řádem tradic irské země a dosáhl tak fascinujícího autentického světa. Roaratorio je velice rafinovaným hudebním cestopisem Irska, který Cage zkombinoval ze čtyř samostatných a zároveň propojených zvukových vrstev:

1. z reálných, obecně platných zvuků, které se mohou objevit kdekoliv (dětský pláč či křik, štěkání psů atd.),

2. z konkrétních zvuků místa (rozhovory, typické zvuky města apod.), které byly natočeny na vybraných konkrétních místech,

3. z folklórní vrstvy, kterou zastupují dva hráči na tradiční irské bicí nástroje a zpěvák starých irských balad,

4. z textu Joyceovy knihy Finnegans Wake (její nezkrácené formy), který přednášel táhlým zpěvavým hlasem v jakémsi originálním mluveném zpěvu, tzv. *„Sprechgesangu,“* sám John Cage.

Dokonale tak vyjádřil a umožnil přístup k Joyceovým Finnegans Wake.[12]

8 John CAGE (Klaus SCHÖNING hrsg.): Roaratorio. Ein irischer Circus uber Finnegans Wake, Königstein 1982, 11

9 Více in: Maurice FLEURET: Chroniques pour la musique d´aujourd´hui, Paris 1992, 55-57

10 Podobně koncipoval Cage poeticko-filosofické dílo založené na vzpomínkách ze svého studia. Skladba byla také užita pro performance: “James Joyce, Marcel Duchamp, Erik Satie: An Alphabet, 1982”

11 John a Monika Fulleman letěli do Irska, aby nasbírali zdejší zvuky a hudbu

12 Michel Butor o Roaratoriu prohlásil, že, kdo ho bude poslouchat, dostane přímý přístup k Finnegans Wake in: John CAGE (Klaus SCHÖNING hrsg.): Roaratorio. Ein irischer Circus uber Finnegans Wake, Konigstein 1982, 86

Joyce ve Finnegans Wake rozkládá slova, aby je znovu spojil v neotřelé shluky písmen a slabik vyjadřujících více emocí než racionálního výkladu. Slova měnící tvar ztrácejí *„identitu,“* magicky se proměňují. Stávají se ale vodítky snů, snovou řečí, slovy Joyce je v Plačkách plynutí slov *„jazykem řek.“* Přicházíme do styku s jakýmsi rébusem, hrou, kdy každý čtenář demaskuje iluzi doslovné četby. Je zatahován do dobrodružství pramenící v říčních proudech a ústící do spleti přírodních jevů. Jednotlivá slova na sebe navzájem navazují řadou asociací (jedno slovo evokuje více obrazů, například: sword – sword, word = meč, slovo, tedy údernost slov; identifidide – index, identify, divide = znak, určit či ztotožnit, oddělit, můžeme vyložit jako slovo, jež nekoresponduje s obrazem)[13] Joyce učí text nazírat novým způsobem, místo abychom sledovali slovo či formuli, sledujeme celý text, ve stylu, spádu a emotivní působivosti. Ulysses směřoval k prostorové formě, která se však zvlášť projevila ve Finnegans Wake. Ty končí uprostřed věty, jejíž konec nalezneme na samém začátku knihy. Celý obrovský, můžeme říci vesmírný významový prostor Finnegans Wake je tak ohraničen jedinou větou, ovšem větou neustále se opakující jako porušená gramofonová deska: Plačky doslova začínají tam, kde končí, a končí tam, kde začínají.[14] To samé platí pro Cunninghamovo pojetí tance, který na jevišti vyznával hru a náhodu spojenou s čistými liniemi, náhlými změnami rytmu směru, přerušováním pohybu či změnami těžiště tanečníků. Prostor jeviště vnímá jako Joyce děj své básně, tedy jako celek, ve kterém jednotliví protagonisté, tanečníci či slova, je jeden stejně důležitou autonomní součástí jako druhý či třetí. *„Když mluví (Cunningham) o tanci jako o krocích, má tím na mysli, že může vstoupit a ihned tančit… to samé může udělat se slovy.“*[15]

Stejně tak Pollockovy drip paintings, ke kterým bychom měli také přistupovat zcela netradičním způsobem. Nevnímáme samotné spontánně vinuté čáry, ale jednotlivá plátna jako celek. Také vrstevnatá díla Roberta Rauschenberga, který svými neodadaistickými kolážemi zobrazuje mnohavrstevnatost uměleckého díla. Členitost, ale zároveň prostorová komplexnost díla působí i v samotném Roaratoriu u Cage i Cunninghama.

Roaratorio vzniklo v roce 1979, o několik let později (1982) divadelně *„ožilo“* díky Merce Cunningham Company, která k hudebně-básnickému eposu vytvořila choreografii. Jde v něm tedy skutečně o Work in Progress, dílo v zrodu, kde se postupně doplňuje slovo s textem, text s hudební složkou, hudební složka s tancem, tanec se scénou. Pomocí náhodných principů – spontánního prolínání slov, zvuků, tance a jednotlivých obrazů – evokují umělci, Cage a Cunningham, obraz Irska, rodné země Jamese Joyce. John Cage mluvil o spojení tradičního s moderním takto:

„Začínám, abych poslouchal staré zvuky, které jsou tak opotřebované, otupené intelektualizováním. Začínám, abych poslouchal staré zvuky tak, jak nejsou obnošené. Ticho stejně jako

13 Znak, index a ikon jako součást sémiotiky, v umění tuto problematiku nastínil již Duchamp, dále se jí zabýval například Roland barches, in: Hal FOSTER / Rosalind KRAUSS / Yve-Alain BOIS / Benjamin H.BUCHLOCH: Umění po roce 1900, Praha 2007, 156-159

14 Martin HILSKÝ: Modernisté, Praha 1995, 30

15 David VAUGHAN: Merce Cunningham. Fifty Years. New York 1997, 32

Tereza Bláhová

hudba neexistuje. Stále existují zvuky. To znamená, že když pociťujeme, tak je slyšíme… "[16]

„Doufám, že Roaratorio zasvětí lidi do krásy Finnegans Wake, neboť i dnes se toto dílo pohybuje na hranici poezie a chaosu."[17]

Dílo Finnegans Wake, potažmo Roaratorio, je jakýmsi kolektivním univerzalizujícím snem a zároveň rytmem určitých spontánně se opakujících událostí, kterých se mimo jiné účastní i postava HCE (Humphrey Chimpden Earwicker), neboli Here Comes Everybody (Kdožkolvěk, HCE může být kdokoliv, žít kdekoliv, působit kdykoliv).[18]

„Joyceovy Plačky jsou snad nejkomplikovanějším a svým způsobem nejdokonalejším sémiotickým systémem, jaký byl médiem jazyka kdy vytvořen, a přesto tento systém do jisté míry popírá sám sebe. Je tvůrčí i sebeničivý, objevuje netušené možnosti slova, ale zároveň naléhavě staví otázku jeho významu a smyslu. V žádném případě nejde o experiment samoúčelný. Joyceovy Plačky obsahují výrazný herní prvek, jsou především jazykovou či řečovou hrou, tato hra se však postupně proměňuje v Joyceův esej o člověku, o světě a o jazyce."[19]

Hrou je i Roaratorio, které se v podání Cage a Cunninghama stává klíčem k objevování „*světa*" Joyceových Finnegans Wake.

Na vybraném díle Roaratorio je jasně zřejmé, že úloha náhodných procesů a komparace jednotlivých uměleckých žánrů je v umění 2. poloviny 20. století je více než nutná. Jednotliví umělci spolupracují a vytvářejí tak nové paralely mezi nimi. Na tomto místě není však dostatek prostoru pro zmínku veškerých souvislostí, problematika je velice široká, a tak nezbývá než ukončit příspěvek slovy japonského básníka Bašó: *„Řekneme-li vše, co zbude?"*

16 John CAGE (Klaus Schoning hrsg.): Roaratorio. Ein irischer Circus uber Finnegans Wake, Konigstein 1982, 24
17 Maurice FLEURET: Chroniques pour la musique d´aujourd´hui, Paris 1992, 57
18 Více in: Martin HILSKÝ: Modernisté, Praha 1995, 138
19 Idem, 137

BELGRAD Daniel: The Culture of Spontaneity, Improvisation and the Arts in Postwar America, Chicago (u.a.): University of Chicago Press 1998

BISCHOFF Ulrich (ed.): Kunst als Grenzbeschreitung. John Cage und die Moderne, Düsseldorf: Richter 1992

BREMSER Martha (ed.): International Dictionary of Ballet, Volume 1: A-K, Detrit: St. James Press 1993

BREMSER Martha (ed.): Fifty Contemporary Choreographers, London: Routledge 1999

BROWN Carolyn: Chance and circumstance. Twenty years with Cage and Cunningham, New York: Knopf 2007

CAGE John / CUNNINGHAM Merce / JOHNS Jasper / SONTAG Susan: Dancers on a plane, London: Thames & Hudson 1979

CAGE John (Klaus SCHÖNING hrsg.): Roaratorio. Ein irischer Circus uber Finnegans Wake, Königstein: Athenäum 1982

CAGE John: Roaratorio (An Irish Cirkus on Finnegans Wake), in: FLEURET Maurice: „Chroniques pour la musique d´aujourd´hui“, Paris: Aries 1992

CAGE John: Silence, Praha: Tranzit 2010

CARLIN John / FINEBERG Jonathan: Imagining America, Icons of 20th Century American Art, New Haven: Yale University Press 2005

CLARK T. J.: Farewell to an Idea. Episodes from a Histrory of Modernism, New Haven -London: Yale University Press 1999

COHEN Selma Jeanne (ed.): International Encyclopedia of Dance. Volume 2, New York: Oxford University Press 1998

COPELAND Roger: Merce Cunningham, The Modernizing of Modern Dance, New York and London: Routledge 2004

DORŮŽKA Pavel (ed.): Hudba na pomezí, Praha: Panton 1991

FOSTER Hal / KRAUSSOVÁ Rosalind / BOIS Yve-Alain / BUCHLOH Benjamin: Umění po roce 1900, Modernismus, Antimodernismus, Postmodernismus, Praha: Slovart 2007

HOLECZEK Bernhard / MENGDEN Lida: Zufall als Princip, Ludwigshafen: Wilhelm-Hack-Museum 1992

HILSKÝ Martin: Současný britský román, Jinočany: H & H 1992

HILSKÝ Martin: Modernisté, Praha: Torst 1995

CHALUPECKÝ Jindřich: Úděl umělce. Duchampovské meditace, Praha: Odeon 1998

JANECKE Christian.: Die Bedeutung des Zufalls in der bildenden Kunst (Dissertation zur

Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes), Saarbrücken 1993

JANECKE Christian: Kunst und Zufall, Analyse und Bedeutung, Nürnberg: Brügel, Eberhard 1995

JOYCE James: Anna Livia PLURABELLA, Liberec: Dauphin 1996

JOYCE James: Dubliňané; Portrét umělce v jinošských letech, Praha: Levné knihy Kma 2000

JOYCE James: Odysseus, Praha: Odeon 1993

METZGER Heinz Klaus / RIEHN Rainer (hrst.): Musik-Konzepte. Die Reihe über Komponisten. Sonderband John Cage II, München 1990

PECHAR Jiří: Dvacáté století v zrcadle literatury, Praha: Filosofia 1999

PECHAR Jiří: Interpretace a analýza literárního díla, Praha: Filosofia 2002

PETIŠKOVÁ Ladislava (ed.): Čítanka světové choreografie 20. století, Praha: Duncan Centre 2005

VAUGHAN David: Merce Cunningham: Fifty Years, Chronicle and Commentary, ed. Melissa Harris. New York: Aperture, 1997

WERKNER Patrick: Kunst seit 1940, Wien – Köln – Weimar: Böhlau 2007

UMĚNÍ A DIDAKTICKÉ INTERDISCIPLINÁRNÍ KONTEXTY V PEDAGOGICKÝCH PROJEKTECH

Ilona Stieranková
Doktorandka KVK PF UJEP Ústí nad Labem,
e-mail: J.Stieranka@seznam.cz

Anotace: Umění prostupující edukací a vzájemná komunikace v učebních předmětech na 1. stupni ZŠ. Didaktické kontexty v pedagogických projektech. Týmová práce žáků na projektu o regionu všeobecným a prioritním způsobem.

Klíčová slova: umění, pedagogika, edukace, didaktika, komunikace, týmová práce žáků, projekt, region.

ART AND DIDACTIC INTERDISCIPLINARY CONTEXTS IN PEDAGOGICAL PROJECTS

Ilona Stieranková

Abstract: Art pervading education and mutual communication in subjects at first grade, elementary schools. Didactic contexts in pedagogical projects. Pupils´ team work on regions in a general and priority way.

Key words: art, pedagogy, education, didactics, communication, pupils´ team work, project, region.

UMĚNÍ A DIDAKTICKÉ INTERDISCIPLINÁRNÍ KONTEXTY V PEDAGOGICKÝCH PROJEKTECH

Ilona Stieranková

UČITEL DÍTĚTI MŮŽE OTEVŘÍT DVEŘE, ALE VSTOUPIT DO NICH MUSÍ SAMO.

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Představy o tom, jakou roli má hrát škola, se velmi různí. Společnost potřebuje rovnováhu mezi uchováním poznání, ke kterému se dopracovaly minulé generace, a změnou, kterou si žádají nové podmínky. Škola zajišťuje přenesení (transmisi) osvědčeného i vnesení nového (inovaci) – musí naučit děti to, jak věci dělali jejich rodiče, i to, co jejich rodiče ještě vůbec neznali. Mluví se o adaptačních cílech, jež sledují přizpůsobení se minulosti, kultuře, její reprodukci, a anticipačních cílech, zaměřených na budoucí odhadované potřeby. Škola zachovává i mění život společnosti. Učitelé cítí odpovědnost za to, do jakého světa vysílají své žáky, proto kulturu nejen předávají, ale spoluvytvářejí a přetvářejí.

Od školy se tedy očekává uchování (konzervace) stávajícího řádu a zároveň trvalé přizpůsobování měnící se situaci. Někteří lidé budou proto vždy mít pocit, že škola se mění málo, jiní, že změn a novot je příliš.[1]

Při didaktické analýze učiva si učitel má uvědomit, jaké možnosti učivo dává pro rozvoj osobnosti žáka v jeho třech základních strukturách, tj. v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Podstata učitelovy práce je vždy komplexní.

V hodinách výtvarné výchovy by se žáci měli seznámit také s dějinami umění. Pro rozvoj fantazie jsou tematické práce. Můžeme využít celou škálu výtvarných aktivit: kresba, malba, grafika, sochařství, design, architektura, divadlo, fotografie, film apod. Pro výuku využíváme také mluvené slovo, vypravování, obrazový materiál, který sami žáci můžou vyhledávat na internetu.

SOUTĚŽ KRAJÁNEK

V březnu 2011 oslovila firma M.A.R.S. Audio s.r.o., Základní školy v Ústeckém kraji o možnosti zapojení se do Projektu – Poznej svůj kraj – soutěž Krajánek.

Smyslem soutěže Krajánek, pořádané v rámci projektu Poznej svůj kraj, je zaměření žáků 4. a 5. tříd na svůj region a mikroregion. Žáci seskupení do školního týmu společně vytvoří práci o svém regionu, a to nejdříve všeobecným způsobem, poté si libovolně určí jednu či více priorit v rámci svého regionu. Tuto prioritu žáci do hloubky rozpracují a popíší konkrétním způsobem. Soutěž je určena pro 15 škol.

Společně s kolegou jsme přihlásili svoje budoucí čtvrťáky a páťáky do této soutěže a čekali, zda budeme mezi vybranými školami. Naše účast v projektu byla v červnu 2011 potvrzena a od září 2011 jsme soutěžili.

Co je předmětem soutěže Krajánek, v čem soutěž spočívá?

Předmětem soutěže Krajánek je práce, která bude vytvořena školním týmem při využití následujících prostředků:

- fotoaparát, fotodokumentace,
- videokamera, videonahrávky, filmy,
- informační technologie, počítač, internetové připojení,
- výtvarné techniky (kresba, malba, grafika, koláže, kulisy…).

Využití těchto prostředků zajistí netradičnost při uchopení zvoleného tématu.

Děti tvoří práci o svém regionu. Co dalšího se v soutěži děje?

Souběžně s tvorbou této práce žáci aktivně pracují s interaktivním webovým rozhraním, které bude sloužit k průběžnému ukládání výstupů prací žáků a k zadávání dalších úkolů pro žáky ze strany nositele projektu.[2]

POSTUPNÉ PLNĚNÍ ÚKOLŮ

Žáci postupně od září plnili nejrůznější úkoly, kde využívali všechny moderní mediální technologie. V některých úkolech vyhledávali nejrůznější informace pomocí internetu, encyklopedií a učebnic. Jindy kreslili pomocí počítačového programu obrázky, nebo je kreslili svojí zvolenou technikou na papír. Zde se podporovala hlavně žákova kreativita. Vznikaly tak nejen kresby, malby, ale i jednotlivé koláže. Pomocí počítače se žáci naučili vytvářet prezentace o významných místech, stavbách a zajímavostech z regionu. Dramatickou hrou předvedli pohádku O velké vodnické sázce.

Závěrečný úkol celého projektu byl, natočit film o zajímavosti v regionu. Pro tuto práci jsme si vybrali Čertovy hlavy – velká rarita v oblasti, ve které žijeme. Je to součást chráněné krajinné oblasti Kokořínsko, která zasahuje do Ústeckého kraje a Středočeského kraje. Na hranici litoměřického a mělnického regionu žil Václav Levý, kuchařský pomocník v Liběchově na zámku, který později vystudoval sochařskou akademii v Mnichově a stal se významnou osobností moderního sochařství u nás. Levého dílo je zastoupeno přímo v zámeckém parku a v lese u obce Želízy, kde vytvořil unikátní reliéfy tesané do pískovcových skal. Je to dokumentace jeho spontánního výtvarného projevu sochařských začátků. Čertovy hlavy jsou asi devět až deset metrů vysoké skalní reliéfy dvou obřích hlav. Toto dílo sochař vytvořil v letech 1841- 1846, v Česku je to zcela unikátní dílo. Hlavy čertů, done-

1 Kalhous, Z., Obst, O. a kol.; Školní didaktika. Praha: Portál 2009 ISBN 978-80-7367-571-4

2 Poznej svůj kraj - Identifikační číslo: CZ.1.01/1.1.13/04.0009 Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Ilona Stieranková

dávna byly schované v borovém lese. Současný majitel nechal stromy vykácet, sochy jsou vidět daleko ze silnice a na jaře zde vlastník vysází nový smíšený les. Návštěvníci v hlavách vidí také vodníka nebo čarodějnici. Někteří turisté si připadají, že jsou v Americe, kde na Mount Rushmore stojí hlavy čtyř amerických prezidentů. Zdejší sochy, ale žádné státníky nepředstavují. V chráněné krajinné oblasti Kokořínsko, jsou další díla sochaře Václava Levého z doby, kdy zde působil – jeskyně Klácelka, Blaník, Harfenice, Had a další.

V roce 1867 Levého přijala Praha jako světově uznávaného sochaře a zahrnula ho řadou zakázek. Většinu těchto zakázek vytvářel společně se svým žákem Josefem Myslbekem, se kterým se seznámil ve Vídni.

Ilona Stieranková

ZÁVĚR

Projekt byl pro žáky i pedagogy velkým přínosem. Děti se učily hravou formou pracovat v týmu. Propojováním vyučovacích předmětů získávaly nové vědomosti. Tvořivostí, fantazií a kreativitou vytvářely výtvarná díla. Pro děti je tvůrčí činnost velmi důležitá, je to hra, ale zároveň tvořivost zábavná, vycházející z jejich pocitů a představ.

Po celou dobu trvání projektu žáci ani my jsme nevěděli, jak jsou vědomostní a praktické úkoly hodnoceny. Přesto se každý měsíc velmi těšili na nové úkoly, které budou muset splnit. Každý nový úkol byl něčím zajímavý, někdy i dost náročný, ale vidina výhry a jakékoliv odměny byla hnacím motorem pro všechny. V dubnu 2012 byl pro všechny zúčastněné školy připravený závěrečný ceremoniál, kde bylo rozhodnuto.

Náš tým si ze závěrečného ceremoniálu odvezl jako jediný 2 ceny: 1. místo za vědomostní kategorii a 3. místo za dokumentární film. To byla pro žáky i pro nás velká odměna za celoroční školní úsilí v projektu.[3]

Pedagogika je věda (teorie a výzkum), jejímž předmětem jsou edukační procesy obsahující intencionální učení. Tato zúžená definice ve skutečnosti vyjadřuje, že předmět pedagogiky je neobyčejně široký. Je tomu tak proto, že existuje velký a rozmanitý počet typů edukačních procesů, které mají nějaký podíl intencionality (tj. záměrnosti, plánovaného či pociťovaného úmyslu).[4]

3 www.zssteti-ostrovni.cz
4 PRŮCHA, J.; Moderní pedagogika. Praha: Portál 2002 ISBN 80-7178-631-4

Název: Pedagogika umění/umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci

Vydavatel: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Edice: sborníky

Místo a rok vydání: Ústí nad Labem, 2013

Vydání: první

Náklad: 120

Rozsah: 265

Tisk: Ediční centrum PF UJEP v Ústí nad Labem

ISBN: 978-80-7414-582-7

Monika Beková, Renáta Beličová, Jaroslav Bláha, Tereza Bláhová, Manfred Blohm, Ivana Červinková, Kateřina Dytrtová, Marie Fulková, Lucie Jakubcová Hajdušková, Irena Hrušková, Elisse Heinimaa, Jana Jiroušková, Jana Jungmannová, Eva Kapsová, Leonora Kitzbergerová, Jitka Kratochvílová, Anna Krčmová, Markéta Kvasničková, Stefan Mayer, Jana Musilová, Jaroslava Nováková, Hana Pejčochová, Simona Pišlová, Rudolf Podlipský, Marja Rastas, Adriana Récka, Radka Růžičková, Janka Satková, Ava Serjouie Scholz, Věra Uhl Skřivanová, Jan Slavík, Lyubov N. Solodovichenko, Zdeněk Staněk, Ilona Stieranková, Jana Šindelová, Kateřina Štěpánková, Jaroslav Vančát, Ernst Wagner.

ISBN 978-80-7414-582-7

esf evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM
Pedagogická fakulta