

POSPÍŠIL / ŘEPA / ŠOBÁŇOVÁ eds.



KVALITA VĚ VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Česká sekce INSEA

Kvalita ve výtvarné výchově

Aleš Pospíšil, Karel Řepa & Petra Šobáňová (eds.)

Olomouc 2019



ČESKÁ SEKCE MEZINÁRODNÍ
SPOLEČNOSTI PRO VÝCHOVU UMĚNÍM



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice



Pedagogická
fakulta

Tato monografie vznikla ve spolupráci České sekce INSEA s katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích; na jejím vzniku se podílela rovněž Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Obsah této odborné recenzované publikace byl inspirován tématem řešeným v rámci konference konané 21. – 22. září 2017 na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích za pořadatelské spolupráce České sekce INSEA a katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Recenzenti:

MgA. Petr Brožka, Ph.D.

doc. Vladimír Havlík

1. vydání

Editoři © Aleš Pospíšil, Karel Řepa, Petra Šobáňová, 2019

Autoři © Miloš Makovský, Lenka Marxová, Ondřej Moučka, Monika Něcka, Silvie Novotná, Irena Paroubková, Renáta Pondelíková, Monika Plíhalová, Aleš Pospíšil, Barbora Přehnilová, Karel Řepa, Petra Šobáňová, Kateřina Štěpánková, Miloš Štofko, Anna Tauberová, Michal Trčka, Věra Uhl Skřivanová, Daniela Valachová, Jaroslav Vančát, Petra Vichrová, Lenka Vojtová Vilhelmová, 2019

Cover © Karel Řepa, 2019

© Česká sekce INSEA, 2019

ISBN 978-80-904268-7-0

Poděkování

Česká sekce INSEA děkuje Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, jež finančně přispěly na vydání této knihy.

Editoři dále děkují jak anonymním recenzentům, kteří se podíleli na výběru a prvotním recenzování dílčích textů, tak oponentům Petru Brožkovi a Vladimíru Havlíkovi, kteří odborně posoudili publikaci jako celek. Poděkování patří také Janě Jiroutové za překlady, Jakubu Konečnému a Michaele Dostálové za grafické řešení publikace a Karlu Řepovi za návrh obálky. Všem zapojeným autorům děkujeme za spolupráci na vzniku rukopisu.

Obsah

Úvod Aleš Pospíšil, Karel Řepa & Petra Šobáňová.....	8
--	---

KVALITA V RÁMCI DIDAKTICKÉHO DISKURZU VÝTVARNÉ VÝCHOVY

1 Kvalita ve vzdělávání jako téma (výtvarné) pedagogiky – současný stav řešení problematiky Petra Šobáňová.....	14
2 Kvalita na základě mezinárodního srovnání Věra Uhl Skřivanová.....	44
3 Výtvarná výchova a její zdroje Jaroslav Vančát	60
4 Kvalita ve výtvarné výchově z pohledu studentů – výzkumná sonda Kateřina Štěpánková.....	67

TVŮRČÍ PROCES A KREATIVITA V KONTEXTU KVALITY VÝTVARNÉ EDUKACE

5 Posudzovanie kreativity vo výtvarnom prejave žiakov na základnej škole Daniela Valachová.....	90
6 Ako, akým spôsobom to vytvoriť? Miloš Štofko.....	103
7 Tvůrčí proces ve výuce výtvarné výchovy Anna Tauberová.....	120

UČITEL – KLÍČOVÝ FAKTOR KVALITY

8 Způsobilost výtvarného pedagoga ve vztahu k výtvarné výchově Monika Něcka.....	140
9 Problém kvality z hlediska kompetencí učitelů výtvarné výchovy a jejich uplatnění v edukačním procesu Renáta Pondelíková.....	148
10 Instantní výtvarka Karel Řepa.....	160
11 Role tištěných didaktických materiálů v profesním společenství učitelů výtvarné výchovy Miloš Makovský.....	171

KVALITA V KONTEXTU UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

12 Obrat vnímání kvality výtvarného vzdělávání pedagogů v počátcích konstituování oboru VV Aleš Pospíšil.....	195
13 Výtvarné studium skutečnosti jako kvalitativní součást kompetenčního rámce výtvarného pedagoga Petra Vichrová.....	203
14 Vývoj a kvalita výuky keramiky v rámci vysokoškolského vzdělávání Silvie Novotná.....	217
15 Společně ke kvalitě. Labyrint ve výtvarném pojetí žáků, studentů, pedagogů a umělců v rámci Zásnuckého workshopu 2017 Lenka Vojtová Vilhelmová.....	228

ASPEKTY KVALITY VÝTVARNÉ VÝCHOVY V PRAXI

16 Kvalita vyučovací praxe – alternativní výstavní prostor jako námět soudobé výuky Lenka Marxová.....	241
17 Humor jako nástroj kvalitní výuky Monika Plíhalová.....	256
18 Interkulturní výtvarnou výchovou proti rasismu (Výtvarná výchova jako forma občanského vzdělávání) Irena Paroubková & Michal Trčka.....	269
19 Kresba jako koncept, proces, výraz Ondřej Moučka.....	284
20 „Kudy chodím, vidím...“ Barbora Přehnilová.....	292

Závěr Petra Šobáňová.....	299
Summary.....	302
Anotace kapitol.....	304
Seznam autorů.....	312

Téma kvality ve výtvarné edukaci je řešeno kontinuálně již od konstituování oboru výtvarné výchovy a jejích předchůdců. Vzhledem k dynamickým proměnám kulturního prostředí je nasnadě tuto problematiku neustále aktualizovat, opírat o soudobé společenské potřeby a nové empirické poznatky. Otázka kvality, v celé své šíři a proměnlivosti, tak zůstává prioritním tématem oboru a rovněž vzhledem k potenciálním revizím kurikulárních dokumentů je třeba toto téma napříč odbornou komunitou řešit.

Kvalita je tématem, jež se v současnosti řeší v různých oborech a souvislostech. Dnes je zcela běžné uvažovat o kvalitě potravin, výrobků a služeb, o kvalitě ovzduší či kvalitě ekonomiky, existuje quality management (řízení kvality) a v mnoha oborech se ustálily respektované kvalitativní standardy. Přestože ani v oblasti vzdělávání není diskuse o kvalitě žádnou novinkou (téma se diskutuje na konferencích, byly publikovány mnohé odborné studie a v návaznosti na rámcové vzdělávací programy vznikly standardy stanovující minimální cílové požadavky na vzdělávání, jakási minima kvality), v rámci výtvarné výchovy toto důležité téma nebylo dosud šířeji diskutováno. Výtvarná výchova však nemůže stát mimo tuto diskusi – ať již uvažování o kvalitě vztahujeme k oborovému diskurzu, k aktérům výtvarné edukace nebo

k výtvarné výchově na různých stupních vzdělávacího systému a ke kurikulárnímu rámci jako činiteli ustavujícímu kritéria kvality.

Pro řešení problému kvality výtvarné výchovy byla podstatnou konferencí České sekce INSEA, jež se uskutečnila 21. – 22. 9. 2017 na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Kladla si náročné cíle: otevřít diskusi o kvalitě ve výtvarné výchově a o jejích kritériích a přinést různé inovativní pohledy na toto téma. Konference zároveň připomněla 50. výročí založení Československého komitétu INSEA a nabídla tak připomínku historických souvislostí tématu – zejména skutečnosti, že náš obor během své bohaté historie prošel různými proměnami vnímání toho, co je ve výtvarné edukaci kvalitou a oč je třeba usilovat. Diskuse na zvolené téma je důležitá v každé době a každá doba tento odborný a zároveň praktický problém řeší po svém – mimo jiné proto, že teprve rámcová shoda výtvarněpedagogické komunity na kvalitativních kritériích výtvarné edukace může zakládat zvyšování kvality v praxi a další rozvoj našeho oboru. V rámci něj obvykle sdílíme názor, že kvalita didaktického diskurzu je – oproti jiným oborům – poměrně vysoká, zatímco praxe vykazuje kvalitativní výkyvy. Nepochybně přitom existují v teorii i praxi četná pojetí kvality, ať již implicitní, anebo explicitní, vyjádřená a sdílená např. v rámci různých výtvarných přehlídek nebo komisí.

Situaci v našem oboru komplikuje nesnadná měřitelnost kvality – nelze ji totiž ztotožnit ani s testovatelnou znalostí, ani s nekontextuálně posuzovanými výsledky výtvarné činnosti žáků. Přestože jde o složitý problém, k diskusi se nabízí otázka, jaké kvality mají vykazovat vlivní aktéři výtvarné výchovy (tedy učitelé, metodici, uchazeči o studium učitelství, vzdělavatelé učitelů) a jaká jsou vlastně kritéria kvality výtvarné edukace, resp. výtvarných úloh. Jaké parametry má mít vyučovací jednotka výtvarné výchovy, aby mohla být považována za kvalitní? Co považujeme za kvalitní výstup výtvarné edukace? Od jakých referenčních rámců se má kvalita vlastně odvozovat? Je kurikulum dostatečně funkčním rámcem kritérií kvality? Mají být kvalitativní kritéria v našem oboru explicitně formulována, nebo mají zůstat na rovině učitelova vlastního pojetí kvality? Naše publikace se na tyto a další otázky pokouší odpovědět. Editoři spolu a autoři věří, že bude platným příspěvkem do diskurzu kvality a že představí také nové dimenze této klíčové didaktické kategorie.

Kvalita v rámci didaktického diskurzu výtvarné výchovy

Naše kolektivní monografie je strukturována do celkem pěti tematicky ucelených částí. Úvodní oddíl s názvem Kvalita v rámci didaktického diskurzu výtvarné výchovy nabízí nejprve přehledovou kapitolu sumarizující dosavadní řešení problému kvality v rámci didaktického diskurzu výtvarné výchovy. Kapitola upozorňuje na již vzniklé práce věnující se tomuto tématu a podrobuje kvalitu edukace detailnímu teoretickému i empirickému zkoumání. V kontextu soudobých poznatků o kvalitě a na základě analýz konkrétních vyučovacích úloh se autorka Petra Šobáňová pokouší formulovat faktory (ne)kvality výtvarné edukace, jež by se mohly stát podnětem pro další oborovou diskusi a aplikaci do praxe.

Oddíl zohledňuje rovněž mezinárodní perspektivu, konkrétně přináší kapitolu zabývající se možnostmi a metodologickými nástroji soudobé srovnávací výtvarné pedagogiky ve smyslu vědní disciplíny, jejím rámcem a přístupy (srovnávací pedagogika a přístupy sociologie, psychologie a etnologie; přístup empirický, interkulturní, interdisciplinární; srovnávací pedagogika a výzkum). Text z pera Věry Uhl Skřivanové je dále věnován vymezení před-

pokladů srovnání, k nimž patří ekvivalentní jevy, volba společných kritérií či kategorií a metod srovnání, znalost mezinárodních standardů, zohlednění specifických rysů vzdělávacích systémů, kontextu interpretace výzkumných nálezů, oborové tradice, jazyka a myšlení apod. Zvláštní pozornost pak autorka věnuje současným evropským cílům uměleckého vzdělávání a vizuální gramotnosti. Kapitola je doplněna rovněž ilustrativní empirickou sondou, jejímž cílem bylo ověřit v rámci výuky výtvarné výchovy na českých gymnáziích mezinárodní nástroj srovnání a evaluace Common European Framework of Reference in Visual Literacy (2016) a zároveň identifikovat, vyhodnotit a popsat kvality žákovských oborových kompetencí v české školní praxi.

Další kapitola tohoto oddílu se zaměřuje na zdroje výtvarné výchovy a její autor Jaroslav Vančát nastiňuje jednu z možných příčin nedostatečné kvality výtvarné výchovy. Je jí problematická teoretická a metodologická reflexe výtvarného umění jako oboru, který výtvarná výchova jako vzdělávací obor zastupuje a z nějž vychází. Možnost nápravy autor vidí ve strukturním přístupu k umění, přesahujícím jeho estetický účinek. Výtvarné umění by v tomto pojetí mělo být chápáno také jako nástroj inovace vizuálních znaků, v jeho kooperační a koordinační funkci v societě.

Poslední kapitola oddílu nabízí pohled na kvalitu prizmatem studentů a autorka Kateřina Štěpánková upozorňuje na to, že pojem „kvalita vzdělávání“ je ve výtvarné výchově často spojován s materiálním zázemím, realizovanými pracemi, případně podmiňována dovednostmi žáka. Realizace předmětu je však ovlivňována především učitelem, jeho představou o kvalitě a širokým spektrem jeho dovedností. Výzkum implicitních teorií studentů o kvalitě ve výtvarné výchově na primárním stupni vzdělávání ukazuje na vnímané těsné spojení mezi kvalitou a vnějšími podmínkami. Kvalita je tak rozpoznávána na základě emoční odezvy žáků – spíše než na základě jasné role učitele a vzdělávacího obsahu. Sám učitel je vnímán více jako překážka kvality než její záruka. Jako klíčová se pro dosahování kvality výtvarné výchovy ukazuje potřeba zvyšování odbornosti a profesního sebepojetí studentů v rámci didaktických a oborových disciplín. Větším problémem než nedostatečné materiální vybavení či nízká časová dotace na předmět jsou nezáměr a nízké odborné kompetence učitele. Ve vzdělávací praxi by tak mělo dojít ke zvýšení důrazu na kvalitu předmětu a na podporu dalšího vzdělávání učitelů od vedení a zřizovatele škol.

1 Kvalita ve vzdělávání jako téma (výtvarné) pedagogiky – současný stav řešení problematiky | Petra Šobáňová

Úvodní kapitola přehledového charakteru usazuje téma kvality edukace do širších souvislostí a upozorňuje na již vzniklé práce věnující se tomuto tématu a podrobuje kvalitu edukace detailnímu teoretickému i empirickému zkoumání. V kontextu soudobých zjištění o kvalitě a na základě analýz konkrétních vyučovacích úloh se kapitola pokusí formulovat faktory kvality – či nekvality – výtvarné edukace, jež by se mohly stát podnětem pro další oborovou diskusi a aplikaci do praxe.

1.1 KVALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ JAKO TÉMA (VÝTVARNÉ) PEDAGOGIKY

Téma kvality výtvarné edukace patří ke klíčovým problémům didaktiky výtvarné výchovy a v historii oboru lze vysledovat různé dobově podmíněné odpovědi na otázku, co je cílem kvalitní výchovy a jaký způsob vzdělávání, jaké typy úloh nebo jejich výsledky lze považovat za kvalitní. Snadněji se obec (nejen) výtvarných pedagogů vždy shodne na tom, které způsoby kvalitní nejsou, kvalita sama se však vzpírá jasnému definování, neboť stejně jako umělecké pole, z něž náš obor vyrůstá, tak i vzdělávací

praxe podléhají změnám v důsledku proměn estetických hodnot a kritérií, stejně jako představ o smyslu výtvarné výchovy tady a teď. Odpovědi vždy také závisejí na kontextu tazání, protože výtvarná edukace se může odehrávat v různých vzdělávacích prostředích s odlišnými cíli – jejichž (ne)naplňování zakládá následné soudy o kvalitě. Proto je také důležité hned v úvodu uvést, že tato kapitola se týká výtvarné výchovy v rámci všeobecného vzdělávání, nikoliv např. profesní přípravy budoucích umělců nebo jiných praktiků (řemeslníků, grafiků, designérů, audiovizuálních tvůrců aj.).

Kvalita je pochopitelně tématem vzdělávacích politik a mezinárodních měření a srovnávání (viz např. komparativní pohled na kompetence učitelů výtvarné výchovy v práci Uhl Skřivanové, 2018; k tématu žebříčku PISA např. Plavčan, 2018, *UNESCO: Education for all 2000–2015 aj*). V závislosti na změnách plynoucích z implementace kurikulární reformy, jež zdůraznila důležitost evaluace, se stále častěji hovoří o kvalitě školy a o souvislosti mezi kvalitou s (auto)evaluačními procesy. To se odráží také v množství titulů, jež se zabývají kvalitou školy a způsoby měření její kvality (namátkou jmenujme alespoň autory Schneidera, 2017, Turka, 2015, Dubovskou & Zgodavovou, 2014, nebo Syslovou, 2012).

Téma kvality je diskutováno na odborných fórech a vznikla řada sborníkových nebo i komplexnějších prací. K těm prvním lze řadit např. sborník editovaný Janíkem (2012) nebo Trdou (Trdá, et al., 2014), mezi těmi druhými vyniká monografie Janíka a kolektivu (2013) s příznačným názvem *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Z ní také v mnohém vychází tato kapitola. Druhou prací, na níž částečně staví další text kapitoly a jež autorce připadá zvláště inspirativní, je studie Slavíka a Lukavského *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)* z roku 2012, jež se už nepohybuje na rovině obecné, ale vztahuje se přímo ke kvalitě v rámci výtvarné výchovy stavící na praktických výtvarných aktivitách žáků. To, jak oba autoři chápou kvalitu, bude představeno v další podkapitole.

Vratme se k zásadní práci *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Kromě vlastního výrazného přispění k řešení problému kvality výuky (v podobě teoretického, metodologického i výzkumného rozpracování tzv. obsahově zaměřeného přístupu s využitím vlastní metodiky

AAA, podrobněji Janík et al, 2013, s. 110–133) přinesl autorský kolektiv také erudovaný přehled dosavadních prací o kvalitě a vymezení komponent a charakteristik, jež na základě dosavadních výzkumných zjištění a pohledů různých odborníků zakládají kvalitu výuky.

Jedná se o:

1) organizaci a řízení třídy, konkrétně o využití času, přiměřené tempo a strukturovanost

(Shoda panuje, že kvalitní, efektivní řízení třídy znamená, že žáci se soustředí na výuku, čas trávený v hodině je během kvalitní výuky časem „angažovaným“, *engaged time*, ve vyučování je jen minimum tzv. ztrátového času; kvalitní výuka je strukturovaná z hlediska organizace i prezentace výukového obsahu. Učitel stanovuje jasná pravidla a postupy, propojuje fáze výuky, sleduje a vyhodnocuje práci žáků, zvládá kázeňské prohešky atd.);

2) zprostředkování cílů a obsahů, konkrétně o jasnost, strukturovanost, soudržnost

(Kvalitní výuka je jasná, explicitní, strukturovaná, tedy uspořádaná podle určitého pravidla, a soudržná – tedy taková, že jsou v ní provázány všechny aspekty výuky, celek je koherentní a dělá dobrý dojem.);

3) učební úlohy podněcující kognitivní aktivizaci

(Kvalitní výuka je taková, která povzbuzuje žáky k myšlení vyššího řádu – a to pomocí přiměřeně náročných úloh, aktivit dosavadních znalostí a dovedností žáků, participačními postupy atd. Nejde přitom o „myšlení pro myšlení“: kognitivní aktivizace je podněcováním žáků k hlubšímu, oborově zakotvenému, uvažování o obsahu – s případným a jistě žádoucím přechodem do nadoborové úrovně.);

4) podpůrné učební klima

(Vyučování je kvalitní pouze tehdy, když se odehrává v motivujícím, přátelském klimatu, kde se konstruktivně pracuje s chybou. Takové učební prostředí musí být nutně podpůrné, to znamená, že pedagog je schopen přizpůsobovat své výukové postupy s přihlédnutím na situace vznikající na úrovni jednotlivých žáků i skupiny jako celku. Tomu se v pedagogice říká *adaptivita výuky*

ových postupů. Jak citovaní autoři připomínají, „v adaptivní výuce se podmínky přizpůsobují individuálním odlišnostem žáků“, učitel vychází žákům vstříc. Viz Janík et al, 2013, s. 129.)

Už jen z jedné citované kapitoly plyne, že jde v případě monografie *Kvalita (ve) vzdělávání o zásadní práci*, jež nejenže zpřesňuje pojmový aparát potřebný pro odborné uchopení problému, ale také přináší přehled o možných modelech kvality ve vzdělávání a o metodologických přístupech uplatňovaných v českých i zahraničních výzkumech kvality. Cenné na této obsažné monografii je také to, že přichází s vlastním řešením obráceným k obsahu výuky a zaměřeným na zkoumání kvality obsahové transformace a hledání cest ke zkvalitňování praxe skrze analýzy a alterace výukových situací a úloh. Daný metodologický přístup byl později rozvinut ještě v monografii *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (Slavík et al., 2017; zastoupeny jsou v ní případové studie z různých vzdělávacích oborů včetně výtvarné výchovy) nebo *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci* (Šobáňová et al., 2015; kromě analýz úloh ryze výtvarných zde najdeme také analýzy programů realizovaných na půdě muzeí a galerií – většinou na bázi objektového učení).

Oborů vycházejících z umění a kultury (kromě výtvarné výchovy se jednalo také o taneční výchovu, hudební výchovu, dramatickou výchovu a „mluvené slovo“) se týkal poměrně rozsáhlý výzkum amerických autorů sdružených ve společnosti The Wallace Foundation (2009). Šetření zkoumalo kvalitu zejména v kontextu zkušeností žáků v prostředí uměleckého vzdělávání a průvodních znaků vysoké kvality v rámci formálního i neformálního vzdělávání.

Ve studii The Wallace Foundation je kvalita chápána a zkoumána jako excelence (předmětem zájmu tedy byla nejvyšší kvalita) a autory zajímalo, (1) jak umělečtí pedagogové v USA definují vysoce kvalitní umělecké vzdělávání (učení se z pohledu žáka) a vyučování (jako výkon učitele), (2) jaké známky kvality (excelence) vyhledávají a identifikují pedagogové v aktivitách realizovaných s žáky ve třídě, (3) o co se opírají běžná, každodenní rozhodování v rámci realizovaného programu, jež ovlivňují směřování ke kvalitě a k jejímu dosažení kvality. Během výzkumu byly využity metody řízeného rozhovoru s uznávanými teoretiky a praktiky, pozorování vyučování a množství dalších rozhovorů s lidmi z praxe.

Zpráva, jež prezentuje výsledky tohoto rozsáhlého výzkumu, zdůrazňuje tato zjištění:

1. Snaha dosahovat kvalitu závisí na motivovanosti aktérů (podle autorů je ryze osobní, stojí za ní „vášeň“, vytrvalost). Je důležité, aby měli žáci osobní zkušenosti s vysokou kvalitou: ať již s mistrovskými díly a výkony, nebo s vlastním zakoušením kvality – formativní může být např. zkušenost silné skupinové interakce během uměleckého výkonu, pocit hrdosti po divadelním představení, dosažení vlastního úspěchu např. v technickém zdokonalení, v povedeném a oceněném expresivním výkonu apod.
2. Kvalitní umělecké vzdělávání napomáhá komplexní realizaci mnoha záměrů najednou. Patří k nim:
 - podpora široce chápaných dispozic a dovedností, zejména schopnost tvořivě myslet a „navazovat spojení“;
 - učení se uměleckým dovednostem a technikám – aniž by byly chápány jako primární;
 - rozvoj estetického povědomí;
 - nacházení způsobů, jak pěstovat porozumění světu;
 - pomoc žákům se zapojením do komunity, občanské společnosti, do řešení sociálních témat;
 - možnost pro každého žáka vyjádřit sebe sama;
 - pomoc žákům v individuálním, osobnostním rozvoji.
3. Podstatné pro hodnocení kvality jsou důvody existence různých vzdělávacích prostředí, u nichž lze kvalitu uvažovat. Právě tyto důvody a cíle jsou vždy směrodatné pro tvorbu parametrů kvality.
4. Kvalitu ovlivňují aktéři různých úrovní: od tvůrců vzdělávacích koncepcí a politik, přes vedoucí pracovníky škol a organizací až po aktéry dění přímo ve třídách (učitele, žáky, příp. zapojené umělce).
5. Zvláště důležitými jsou – na všech úrovních – reflexe a dialog.

K uvedenému výzkumu The Wallace Foundation (2009), jež hož zpráva obsahuje řadu dalších podrobností, je třeba uvést, že je svým rozsahem i komplexností ojedinělý. Zároveň ale nepřináší zásadní posun v chápání kvality a novátorské či hlubší teoretické uchopení této didaktické kategorie. Za užitečné lze nicméně považovat pojmenování specifik uměleckého vzdělávání a poukaz na

nutný rámec jakéhokoliv uvažování o kvalitě – protože ta se vždy odvíjí od smyslu určitých vzdělávacích prostředí. Jak výstižně podotýká Štěpánková (2019), také další výzkumy realizované mimo kontext České republiky dokládají, že problém kvality ve výtvarné výchově je komplikovaný a naplňování představ o kvalitě je po-
ciťováno jako obecný problém.

Do úvodního přehledu možných způsobů odborného pedagogického nahlížení kvality ještě doplňme, že kvalita se může vztahovat ke koncepci a rámci školy, může se týkat pedagogického a manažerského vedení škol, kvality učitelských sborů, kvality výuky konkrétních pedagogů v souladu s kurikulárními dokumenty školy a potřebami žáků. Velkou pozornost obvykle vzbuzují měření kvality výsledků – a vzdělávací výsledky českých žáků ve srovnání se zahraničím pravidelně spouštějí odborné i laické diskuse o kvalitě vzdělávacího systému jako celku.

Některé vzdělávací obory mají kromě filozofujících a teoretických rozprav – jež jsou tradiční a tolik časté ve výtvarné výchově – za sebou i výzkumy kvality výuky za užití specifických výzkumných nástrojů; viz např. Žák (2018) a jím využitý výzkumný nástroj ZAKVAF s vymezenými stupni škály parametrů kvality, jenž byl využit při zkoumání kvality výuky fyziky. (Dále viz např. Chvál, 2018, a další) Metodologii – konkrétně výzkumným přístupům a nástrojům vhodným pro výzkum kvality výuky ve vztahu ke kurikulu – je věnována také práce Janíka (2011).

Na příkladu podrobněji zmíněného výzkumu The Wallace Foundation (2009, viz výše) jsme si mohli povšimnout spojení problému kvality s problémem excelence. Někteří jiní autoři zase kvalitu spojují či přímo ztotožňují s efektivitou (např. Kalnický, 2017) – což může být ve výtvarné výchově i jinde spojení ošemetné, protože efektivita, ve smyslu vysoké výkonnosti či vysoké, rychlé účinnosti vynaložených prostředků vůči výsledkům, se někdy může s kvalitou i míjet, vždy totiž záleží na tom, co je v daném oboru cílem a o jaké výsledky nám jde. Mohou existovat nesporně efektivní způsoby jak např. rychle a snadno dospět k určitému výsledku (např. využití připravených efektů v grafickém softwaru), to ale neznamená, že cesta k němu byla kvalitní nebo že vzdělávání jako proces a poté i jeho výsledek jsou kvalitní, hodnotné, trvalé.

Tématu kvality vzdělávání je věnována obsažná kapitola také ve zprávě UNESCO: *Education for all 2000–2015* (viz zejména s. 187–218), z níž plyne, že autoři kvalitu vzdělávání odvozují od použití určitých strategií výuky. Citovaný dokument je poučný

mimo jiné v tom, že ukazuje ve skutečně globálním měřítku stav různých vzdělávacích systémů po celém světě – a umožňuje nám dívat se na kvalitu také s vědomím jejích geopolitických, ekonomických, politických, sociálních a kulturních souvislostí. Zaměříme-li se na zmíněné strategie výuky, zpráva UNESCO je jednoznačně – a ve shodě s četnými analýzami citovanými v dokumentu – považuje ve snaze zlepšovat kvalitu vzdělávání za klíčové. Zpráva výslovně zmiňuje tzv. interaktivní strategie výuky ve třídách (daly by se částečně označit i jiným zavedeným termínem *kooperativní strategie*), jako jsou např. reciproční výuka, vzájemné doučování vrstevníků, důraz na vyjadřování a komunikaci žáků, důsledné uplatňování zpětné vazby a evaluace. Mezi účinné pedagogické strategie zpráva dále řadí týmování žáků (práce ve skupině nebo ve dvojici), využívání informativní zpětné vazby a hodnocení, evaluaci ze strany studentů, plánování výuky a flexibilitu metod podle aktuálních potřeb třídy, využívání učebních materiálů. Studie, na něž zpráva UNESCO (2015) odkazuje, přináší potvrdění, že jmenované pedagogické strategie a přístupy mají své výsledky a jednoznačně zvyšují kvalitu výstupů vzdělávání.

Naopak stavění žáků do pasivní role, omezování jejich aktivity na pouhé zapamatování faktů a jejich prosté reprodukování je shodně označováno za strategii překonanou, strategii, jež kvalitu snižuje. Proto také dochází ke změně přístupu: vyučování přestává být především výkonem učitele, má být spíše aktivním výkonem žáků. Tento přístup akcentuje kritické myšlení, od učitelů se již neočekává prostý výklad, ale spíše pomoc žákům při aktivním budování jejich znalostí – prostřednictvím vlastních činností, skupinové práce a reflexe. To samozřejmě vyžaduje změny také v oblasti vzdělávání učitelů a ve vytváření vhodného prostředí na školách, v němž by bylo možné tyto přístupy aplikovat do praxe. Nezbytné je např. zajistit optimální počet žáků ve třídě, vhodné učební prostředí a výukové materiály – a klást důraz na budování pozitivního školního klimatu.

Tyto obecně známé a častokrát opakované skutečnosti lze za jisté vztáhnout také na výtvarnou výchovu, ovšem s vědomím jejích specifik. Těmi se bude detailněji zabývat další oddíl této kapitoly.

1.2 COPLYNEZPUBLIKOVANÝCHSTUDIÍOKVALITĚAJAKSE TO DOTÝKÁ VÝTVARNÉ VÝCHOVY?

V úvodním přehledu byly připomenuty některé přístupy ke zkoumání a posuzování kvality, z nichž lze vybrat a zdůraznit

následující podstatná zjištění. Autoři se shodují v tom, že kvalitu je nutné sledovat a vyhodnocovat a že je třeba posuzovat ji v závislosti na kontextu určitého vzdělávacího zařízení a podle určitých kritérií. Pro každé posuzování kvality jsou tedy zapotřebí kritéria kvality, resp. její indikátory – v kontextu všeobecného vzdělávání a vzdělávacího systému řízeného státem se proto ustalují standardy kvality a standardizace jako nástroj pro zajištění kvality školství.

Pro kvalitu školství jsou zásadní tyto skutečnosti:

- systémový rámec sledování a oceňování kvality,
- kvalita učitelů,
- kvalita procesu vzdělávání a její sledování,
- kvalita zázemí pro edukaci.

Hovoří se o potřebě nástrojů hodnocení kvality (nástrojů pro hodnocení kvality edukace, vzdělávacích institucí, učitelů), nebo dokonce o ratingu vzdělávacích institucí. Zdůrazňuje se rovněž úloha strategií, metod a forem výuky – a nutnost takových změn vyučování, které zaručí, aby žáci byli aktivizováni, aby se učili prostřednictvím vlastních činností, týmových aktivit, s důrazem na kooperaci, komunikaci, reflexi. Přejít k takovému stylu vyučování se samozřejmě neobejde bez vhodně připravených a motivovaných učitelů – a kvalita školství tak do značné míry závisí také na kvalitě vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách.

Pokud se zaměříme na výtvarnou výchovu, nelze si nepovšimnout, že snaha decizní sféry definovat a sledovat kvalitu – jež je jistě ve své podstatě správná – skýtá v kontextu našeho oboru jistá rizika. Není totiž jedno, kdo kritéria kvality formuluje: může jít o akademickou debatu a základní nebo aplikovaný výzkum, může se ale také jednat o tvorbu kritérií na úrovni politik, kam vstupují nejrůznější činitelé a zájmy. Školství jako celek samozřejmě podléhá „společenské zakázce“ a vlivu politiků a manažerů zodpovědných za vedení rezortu školství. Naslouchané představy o kvalitě (včetně kvality výstupů vzdělávání) je nejen z tohoto důvodu potřeba podrobovat diskusi a kritickému posuzování tak, aby se v aktuální politice školství¹ neztratil étos toho kterého oboru nebo samotný étos komplexně pojímané vzdělanosti v intencích toho nejlepšího z dlouhé tradice uvažování o výchově a vzdělávání.

1 Jež může být nekvalitní, bez vize a rozhledu či prostě „jen“ chaotická a nepromyšlená.

V této souvislosti musíme například zdůrazňovat, že kvalita výtvarné výchovy – oproti některým jiným oborům – nemůže být založena pouze na nějakém měřitelném výkonu žáků nebo na sumě jejich vědomostí. Nebo že efektivita neznamená nutně kvalitu a automaticky nezakládá hodnotu. Stejně tak je třeba zachovávat zdravý odstup od politik a koncepcí, jež redukcionisticky nahlízejí na žáky pouze jako na budoucí pracovníky, „lidské zdroje“ a činitele konkurenceschopnosti ekonomiky – a zapomínají na humanistický ideál vzdělaného člověka a vůbec na hodnotu a jedinečnost každého jednotlivce.

Vraťme se ale k vymezení kvality ve vzdělávání a aplikujme je na výtvarnou výchovu. Pro ten účel by mohla být použita sumarizující definice Průchy (2017), podle něž je kvalita žádoucí úroveň výstupů, jež je předepsána určitými požadavky, standardy – a může být tedy objektivně hodnocena a měřena. Hned první část této obecně přijímané definice ale skrývá pro výtvarnou výchovu potíže.

Ve výtvarné výchově je totiž rozprava o kvalitě ztížena jednak poměrně nestálou povahou rámce a oněch požadavků, k nimž se naše představa kvality vztahuje² a od něž se odvíjí. V tomto směru lze uplatnit jednak rámec kurikula a jednak další, kurikulem nepředepsané předpoklady (například ty, jež jsou zmiňovány ve výše citované zprávě UNESCO nebo v kritériích uváděných Janíkem et al., 2013). Dynamická povaha mateřské disciplíny, jež se vyznačuje stálým experimentováním s překračováním hranic jakýchkoliv ustálených norem či standardů, je však problémem klíčovým (jak uvidíme i dále – v pasáži věnované hodnocení výsledků žáků). Zaměříme-li se na druhou část definice, zjišťujeme další obtíž: a sice to, že výstupy ve výtvarné výchově je problém objektivně hodnotit a už vůbec nelze výkon měřit. Zde je také další specifikum a zároveň apel našeho oboru: je jím poukaz na to, že ne vše, co má hodnotu, lze objektivně měřit, upozornění na to, že existují i hodnoty jiného typu.³

2 Ten byl a stále je permanentně diskutovaným na různých osách, např. mezi dovednostmi a spontánností. Jakkoliv je tento rámec velmi dynamický, nestálý, bez něj není možné posuzovat, zda je, či není možné vzdělávání a jeho výsledky za kvalitní považovat.

3 Vždyť kromě měřitelných vědomostí rozvíjí výtvarná výchova mnoho dalšího: senzorické a senzomotorické dovednosti, schopnost exprese a experimentálního užívání výtvarných prostředků, dovednosti v oblasti komunikace, oborové kompetence k umělecké komunikaci, intelektové dovednosti a kognitivní schopnosti, různé návyky, postoje, ale i vlastnosti a názory osobnosti, nadoborové kompetence atd.

Přesto, že je měřitelnost kvality ve výtvarné výchově obtížná, zajisté lze formulovat určitá kritéria kvality a snad se na nich i shodnout – ostatně také proto byla jedna z konferencí České sekce INSEA věnována právě tomuto tématu a snad k řešení problému přispěje i celek této knihy.

1.3 OBSAHOVĚ ZAMĚŘENÝ PŘÍSTUP JAKO CESTA KE KVALITĚ VÝTVARNÉ EDUKACE

V úvodním přehledu byly jako zvláště inspirativní cesty k nahlížení kvality výtvarné výchovy zmíněny dvě práce, jež přinášejí inovativní a nosné pohledy na kvalitu a jež jdou přímo k jádru problému, totiž ke kvalitě výukových situací a ke kvalitě vyučovacích úloh tvořících bázi každého vyučování.

První z prací, monografie *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* (Janík et al., 2013.), postuluje přesvědčení, že „kvalita výuky vychází z kvality zvládnutí obsahu“. (Janík et al., 2013, s. 159) Vzdělávací obsah je přitom jednou z klíčových komponent edukačního procesu, protože učitel „musí vyučovat něčemu – nikoliv ničemu, ani čemukoliv“. (Tamtéž, s. 163)

Obecně obsah souvisí se zavedenými obory lidské činnosti a s jejich věděním (jedná se přitom nejen o věděním ve smyslu poznatků, ale také o strukturu či systém těchto poznatků, o pojmový aparát, o formy a metody poznávání – v umění skrze „dílo“ a tvůrčí proces, způsoby vytváření fenoménů – pojmů, artefaktů) a samotnému vyučování a plánování vyučovacích úloh předchází nejen produkce, ustalování a sociální konstrukce obsahu ve společnosti, ale také pedagogova vlastní tvůrčí práce s obsahem. (Bývá označována termíny jako pedagogická „rekontextualizace“, výběr, transformace poznání do obsahu vyučování; podrobněji Štech, 2009, s. 112.)

Uvažujeme-li o obsahu v souvislosti s tématem kvality, je podstatnou skutečností, že obsah je – spíše než jasně vymezenou daností – potenci, možností, jež se během edukace rozvine – a již si žák osvojí, již porozumí, již začlení do struktur svého vědomí. Obsah je možnost, „která se v různých podobách uskutečňuje teprve prostřednictvím společné činnosti a komunikace mezi lidmi. Obsah se projeví v porozumění (něčemu) a v dorozumění (o něčem) – teprve tehdy si lidé uvědomí, že to, s čím zacházejí, má určitý obsah“. (Janík et al., 2013, s. 161) Z tohoto pohledu je kvalita výuky založena na uskutečnění této potence, naopak

nekvalita znamená promarnění této možnosti, nerozvinutí (z hlediska edukace) a neosvojení (z hlediska žáka) obsahu.

Vzdělávací obsah ve výtvarné výchově je velmi různorodý: patří sem obsahy formulované kurikulem (viz obsahové celky pěstování smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků), tradičně také poznatky o uměleckých dílech velkých epoch a slohů a o jejich výrazových prostředcích a obsazích: o mytologických, náboženských a jiných poselstvích narativně pojatých uměleckých děl až po obsahy fluidní, méně jednoznačné, jak je nabízejí umělecká díla a život sám: vycházející ze snu, z faktu zrození, života, smrti, pochybností, údělu člověka, z problému dobra a zla, z jinakosti, střetů, harmonie – a vůbec ze samotné bazální schopnosti člověka vytvářet symboly a rozumět jim a z jeho přirozené tendence transcendovat. Jde přitom o obsahy, jejichž uchopování (jazykem nebo neverbálními prostředky) a vzájemné sdílení mezi lidmi patří ke kulturním základům naší civilizace. Odlišnost způsobů jejich didaktické transformace – a vůbec volby daných obsahů z mnoha nabízejících se možností – přitom vzniká nejen díky individuálním zvláštnostem pedagogů (s myslí každého z nich rezonuje jiný typ i úroveň obsahu a každý z nich preferuje „své“ osvědčené strategie, jak jej předávat), ale vychází rovněž z povahy, specifčnosti oborového obsahu. Jiné způsoby didaktické elaborace například vyžaduje vzdělávací obsah vycházející z vědních oborů, jiné si žádá obsah vázaný na umělecké pole, jež se obvykle nabízí v integrovaném kódu (typicky např. v projektech a námětových řadách; podrobněji Šobáňová, 2015).

Ať již má obsah toho kterého oboru jakoukoliv povahu, za kvalitní je z tohoto hlediska považováno vyučování naplněné bohatým, nasyceným vzdělávacím obsahem a vysoce rozvíjejícími úlohami. Jak zdůrazňují dříve citovaní autoři Janík et al. (2013), kvalitu výuky dále zvyšuje učitelova reflexe vlastní výuky – tedy permanentní analyzování vlastních postupů ve vztahu k obsahu, jejich vyhodnocování, návrhy a ověřování alterací; pozornost ke kvalitě úloh předkládaných žákům a k úrovním předávaného vzdělávacího obsahu. Klíčovou je pro každého učitele otázka, zda byly úlohy předkládané žákům ve vyučování dostatečně rozvíjící – zda jejich obsah a úroveň nároků byly adekvátní, zda úloha žáky směřovala k smysluplnému cíli.

Druhou z prací, jež zásadně přispívají do diskuse o kvalitě ve výtvarné výchově, je studie Slavíka a Lukavského (2012) s názvem *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce*

(na příkladu výtvarné výchovy). Její autoři nejprve objasňují, co je důležitým specifikem expresivních úloh: totiž to, že „že kvalita úlohy nezávisí na samotném výsledku expresivní činnosti, ale na jejím vzdělávacím důsledku pro žáka“. (Slavík a Lukavský, 2012, s. 83) V připomenutí tohoto axiomu rezonuje starý problém výtvarné výchovy, jímž je vliv panující estetické normy na výtvarnou výchovu a na posuzování žákovských výsledků. Tento problém byl pro naši současnost vyřešen minimálně v tom smyslu, že panuje konsenzus v tom, že hodnocení kvality vyučování podléhá jiným kritériím než hodnocení kvality umělecké činnosti profesionálů. Ve výchově a vzdělávání je třeba se ptát, co si žák z vyučování odnáší, jaké úrovně jeho tvořivých, kognitivních nebo afektivních schopností byly podněcovány, co se mu podařilo objevit, pochopit, kam jej úloha posunula – při posuzování uměleckých výkonů se oproti tomu uplatňují kritéria zcela jiná.

Na tomto místě lze připomenout pregnantní Uždilovo vyjádření ke snahám uplatňovat umělecká kritéria ve výtvarné výchově, resp. uplatnění uměleckých hodnotících měřítek na práci dětí. Uždil (1968, s. 100) to samozřejmě odmítá a připomíná, že v jisté fázi vývoje se dětský výtvarný projev sám stal předmětem zájmu umělců a umělecká kritéria na něj byla vztažena. Následně „víc vychovatelé nežli děti začali soutěžit mezi sebou o sílu a originalitu výtvarného výrazu; každá dětská malůvka se stala potenciálním exponátem výstavy“.

Podstatné je ono zmíněné cílové zaměření edukace: je-li cílem vychovávat profesionály v oboru umělecké komunikace a tvorby, pak ano, umělecká měřítká zde mají co dělat. Pokud hovoříme o všeobecném vzdělávání, kritéria kvality se zcela mění a je třeba varovat před epigonstvím, před přejímáním vnějších znaků uměleckých děl bez pochopení kontextu nebo bez souvislostí s přemýšlením a cítěním dítěte. „Typickým rysem výchovy by zde měla být vědomá neukončenost, tj. uvarování se takového stavu věcí, kdy na běžícím pásu vznikají výstavní exponáty a chybějí studijní práce.“ Těmto Uždil nemyslí jen klasickou studijní kresbu podle skutečnosti, „ale i studium sebe sama, tedy subjektu a jeho výtvarných možností“. (Uždil, 1968, s. 104) Důležité je tedy poznávání světa i vlastního já, stejně jako zakoušení smyslu umělecké tvorby a uvědomění si jejích hodnot. Pro posuzování skutečné, nejen zdánlivé, vnějšíkové kvality je nejpodstatnější „legitimita dětského postoje ke světu, platného pro tuto chvíli ontogeneticky podmíněnou a určenou“. Také v tomto ohledu nelze posuzování

kvality odvíjet od výsledků edukace v podobě žákovských prací: hodnotu určuje i proces vzniku výtvaru: „Výsledek, který je jednoznačně rozhodující v případě výtvarného uměleckého díla, není tím jediným v případě dítěte a jeho výtvarného projevu. Víme, že lze dosáhnout opticky podmanivých výsledků výchovně neúčinnou cestou, např. tak, že dítě plní učitelovy ústní příkazy nebo se samo, ale ne samostatně, pohybuje v uzavřeném systému výtvarné estetiky, kterou učitel nastolil a žákovský kolektiv rozpracovává. To je stav, jenž si nezádá se žádným klasicismem minulosti a je pro potřeby dětské tvořivosti nedokonalý.“ (Uždil, 1968, s. 103)

Soudy o kvalitě vyučovací úlohy musí zohledňovat jak hledisko ontodidaktické, tak psychodidaktické. První z nich se týká „kulturního kontextu expresivity, tj. soudobých hodnot v oblasti vkusu, v uměleckých projevech, v expresivním vyjadřování vztahů mezi lidmi apod.“ (Slavík a Lukavský, 2012), druhé vychází z charakteristik toho kterého konkrétního žáka. Autoři Slavík a Lukavský (2012) dále postulují explikační rámec pro kritéria kvality, tzv. evaluační pole s kritérii ve vzájemných hierarchických vztazích. Za centrální kritéria kvality expresivního výkonu (jenž bývá jádrem výtvarných úloh) navrhnou autoři **(1) hodnotu** (kulturní, sociální, personální) a **(2) inovaci** – jež obě korespondují s centrální oborovou kvalitou, s **tvořivostí**. (Tamtéž, s. 85) Panuje-li nad něčím v našem oboru shoda, pak je to právě skutečnost, že byla-li během tvorby výsledku uplatněna tvořivost (v celém komplexním významu tohoto termínu, viz např. Štěpánková, 2013 a další), pak vzniká výsledek hodnotný a inovativní – a nelze naopak ve výtvarné výchově uvažovat úlohu, jež by byla kvalitní a tvořivost nijak nerozvíjela.

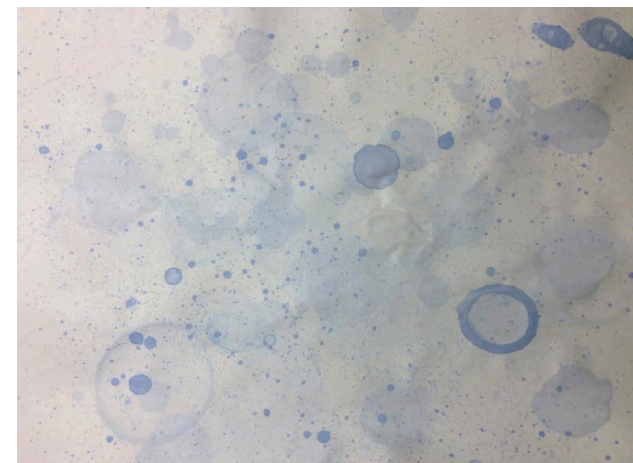
Z hlediska práce s obsahem považují Slavík a Lukavský (2012) za kvalitní (termínem Janíka et al. za rozvíjející) výtvarnou úlohu takovou, jež vede žáky k tzv. **konceptové integraci**, to je ke schopnosti dítěte dávat svému konání význam, tvořit metafory a symbolická vyjádření, propojovat kontexty. Konceptovou integraci citovaní autoři definují jako „princip metaforického utváření významu založený na smysluplném propojení nebo smíšení konceptů z odlišných obsahových domén prostřednictvím inovativního interpretačního rámce“ – a právě uskutečňování konceptové integrace je podle nich známkou kvality výuky ve výtvarné výchově.

Obr. 1

Možný výsledek úlohy spočívající v experimentálním zacházení s bublifukem a zbarveným roztokem; foto archiv Petra Šobářová

1.4 ANALÝZA KONKRÉTNÍCH ÚLOH VE VZTAHU K PROBLÉMU POTENCIALITY OBSAHU A KONCEPTOVÉ INTEGRACE

Konceptovou integraci a její uplatnění jako činitele kvality výuky lze dobře ukázat na následující úloze. Zároveň na ní lze ilustrovat onu dříve zmiňovanou důležitost vzdělávacího obsahu pro kvalitu – a také „potencialitu“ obsahu, který se nabízí v určitém námětu a tvůrčí činnosti, může být však rozvinut v různé míře – a toto rozvinutí (nebo nerozvinutí) zakládá míru kvality.



To vše lze demonstrovat na příkladu poměrně jednoduché expresivní úlohy, jež je založena na výtvarné hře. Žáci jsou vyzváni k tomu, aby využili přinesené bublifuky: aby nejprve pomocí pár kapek inkoustu zbarvili saponát, do něž se noří tyčinka bublifuku, a poté aby si s bublifukem hráli tak, že budou bubliny foukat na papír a přitom se budou snažit vytvořit zajímavé kompozice z kruhů a kružnic vzniklých z popraskaných inkoustových bublin.

Výsledkem této poměrně běžné hravé úlohy je vzniklý artefakt (nebo i více prací, protože zachycování bublin je rychlé a „kreseb“ lze během chvilky vytvořit několik) – zajisté ale nelze opomenout ani proces jeho vzniku. Děti pravděpodobně musely chvíli zápasit s tím, jak vlastně foukat, aby bubliny bylo možné na papír zachytit, jak to udělat, aby papír nebyl celý pokapaný, nebo dokonce politý – a až po zvládnutí této dovednosti a po čteném

opakování činnosti mohly teprve přistoupit k uplatňování nějakých estetických měřítek a mohly začít pracovat s určitým kompozičním úmyslem atd. Při realizaci této úlohy pravděpodobně panoval čilý ruch, děti se možná smály tomu, že někomu bublina praskla u obličeje a poprskala ho, některé se možná zlobily, když se jim bubliny nedařily, jiné pochopily, že je lepší pracovat ve dvojici a začaly si pomáhat, celkově ale zřejmě zavládla dobrá nálada, již většinou způsobuje každá experimentální hra.

Lze však tuto úlohu samu o sobě považovat za kvalitní? Byla dostatečně rozvíjející? Co přesně rozvíjela a co je jejím přínosem ve vztahu k žákovu poznání a zkušenosti? Odpověď na tyto otázky záleží na vyústění popsané výtvarné aktivity. I ve své základní poloze jistě rozvíjela řadu dovedností a schopností. O nějaké excelenci ve smyslu studie The Wallace Foundation – nebo o vysoce rozvíjející poloze úlohy ve smyslu vymezení Janíka et al. – však může být řeč jen stěží.

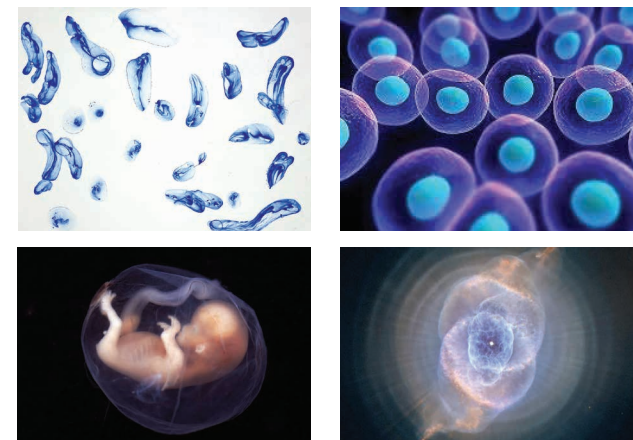
Teprve kvalita reflexe této experimentální činnosti a propojení procesu i výsledku s dalšími kontexty (jazykem současného kurikula se přesouváme do domény ověřování komunikačních účinků) rozhoduje o tom, zda se z této výtvarné hry podaří vytěžit *něco*, nebo *nic*, zda bude úloha kvalitní, nebo k ničemu. Přesně jde o to, zda se v následné části vyučování podaří propojit tvorbu žáků s reflexí subjektivní zkušenosti a zda se pomocí učitelova doprovodného výkladu nebo otázek a žakovských odpovědí či kolektivní diskuse podaří zasadit výtvarnou aktivitu do obecnějších kulturních souvislostí.

Z hlediska oborového poznávání je podstatné hledat a objasňovat souvislost žákovy aktivity s uměleckým polem – a nakonec také s dalšími kontexty, se životem, lidskou kulturou, lidským poznáním, problémy, otázkami, údělem. Pokud se pokusíme modelovou úlohu doplnit možnými příklady a polohami vhodně rozvíjejícími úvodní podnět směrem ke konceptové integraci, nacházíme už během chvilky řadu možností: v umění se lze opřít např. o dílo umělce Jiřího Georga Dokoupila a žákům lze ukázat další, pokročilejší polohy „hraní si“ s bublinami, lze přemýšlet nad názvy Dokoupilových prací a nad jejich možnými významy – a připomínat žákům, že ve výtvarných dílech lze hledat obsah a osobně se k němu vztahovat. Lze uvažovat nad tím, jak bubliny vypadají, když se mění jejich tvar a barevnost, nad tím, co nám připomínají, lze jim dávat jména a pracovat s asociací a imaginací. Je také možné a žádoucí (zde se tato úroveň přímo nabízí) podnítit zmiňovanou koncepto-

vou integraci a nechat žáky nalézat vnější i obsahové souvislosti mezi bublinou a obdobně vypadajícími skutečnostmi (žáky může napadnout buňka, děťátko v děloze, zeměkoule, vesmírná tělesa, černé díry, galaxie ve vesmíru atd.). Lze také poukázat na archetypální kruhový tvar a hledat možné obecné koncepty jako bezpečí, ochrana, křehkost, celistvost. Pokud se tato část zdaří, pak právě v tomto okamžiku se v mysli žáků konstruuje obsah vyšší úrovně a celá úloha získává další, velmi hodnotný level.

Obr. 2–5

Možný příklad oborové souvislosti žákovy činnosti: výtvarník Jiří Georg Dokoupil a jeho využití bublin (Jiří Georg Dokoupil, Bubbles Blue on White, 2008, akryl a mýdlové bubliny na plátně, 285 x 355 cm, foto archiv Správy Pražského hradu, zdroj iDNES.cz); dále příklady možných mimooborových souvislostí nacházených za pomoci asociací a zakládajících konceptovou integraci a nalezení a další rozvinutí konceptů jako je život, ochrana, bezpečí, mikrokosmos x makrokosmos apod. (Foto Oxford Science Editing, www.teleantillas.com; Lunar Caustic, NASA, Mlhovina „Kočičí oko“)



Již jen v náčrtu této modelové úlohy bylo ukázáno, že úloha na základě jednoho a téhož námětu může mít různé obsahy, různé úrovně týchž obsahů – a vůbec jako celek dosti odlišnou kvalitu. Třebas jen jednoduché doplnění nebo podnět v podobě vhodně zvolené otázky může iniciovat posun žakova vnímání a myšlení do vyšší, někdy až překvapivé úrovně.

Takovýchto příkladů by bylo možné uvést mnoho a ve většině by se ukázalo – stejně jako zde – že vzdělávací obsah vycházející a nořící se z výtvarných aktivit je skutečně otevřenou potencialitou. Jeho rozpoznání učitelem, vhodný způsob jeho rozvinutí během výuky, stejně jako žakova odezva na „nabídku“ obsahu – to vše určuje, zda se jeden a týž podnět či námět stanou základem kvalitní, nebo naopak nekvalitní úlohy.

Jak uvádějí Slavík s Lukavským (2012, s. 86), „konceptová integrace vyžaduje od autora imaginaci a schopnost uvědomovat si identitu obsahu i při proměnách podob. V uvedeném smyslu

je konceptová integrace svorníkem mezi ontodidaktickými a psychodidaktickými kritérii, protože dovoluje porozumět kvalitám artefaktu jako důsledkům specifického způsobu činnosti jeho autora. Z tvůrčího artefaktu lze totiž zpětně rekonstruovat proces konceptové integrace, a tak přijmout pozici autora a simulovat proces tvorby⁴. Hodnocení kvality expresivních úloh při tomto přístupu není založeno pouze na hodnocení výtvarných kvality výsledku-artefaktu, jak už bylo předesláno. Je to pochopitelné, protože esteticky působivé výsledky mohou vznikat i náhodně, bezděčně – a oceníme-li je, žák mnohdy nerozumí, v čem ona kvalita spočívá a jak jí případně znovu dosáhnout⁴. Hodnocení kvality se naopak opírá „o analýzu významové struktury úlohy zasazenou do kontextů dosavadního kulturního poznání. Kvalita v prvé řadě závisí na tom, do jaké míry úloha podněcuje konceptovou integraci zasazenou do souvislostí kulturní báze. Jde o to, aby úloha inspirovala žáky k metaforickému přesunu, ke „skoku“ mezi odlišnými významovými doménami“. (Tamtéž, s. 88) Jinak řečeno: „kvalitní expresivní úloha by měla žáka tvorbou přivádět k nové zkušenosti a poznání“. (Tamtéž, s. 89)

Citovaná studie je z hlediska zkoumání tématu kvality ve výtvarné výchově podnětná také tím, že v logice vytvořeného modelu evaluačního pole upozorňuje na typické chyby, jež mají na svědomí úlohy právem označované za nekvalitní, málo rozvíjející. Úlohy, které nejsou dostatečně promyšleny „s ohledem na vazbu mezi žákovskou činností a obsahem“, který si má dítě osvojit, kterému má porozumět, úlohy opírající se o zadání, jež žádné vyšší úrovně cílů nezvažuje. Je-li zadání vůbec nosné, následující chyby v pojetí úloh a jejich uchopení učitelem mají obvykle za následek nevyužití jeho potenciálu a redukci žákovy tvůrčí, imaginativní i kognitivní aktivity. Vzhledem k nedostatku prostoru tyto chyby zmíníme jen stručně: první je Slavíkem a Lukavským (2012) označena jako *mrtvá*, „*omšelá*“ *metafora* (žák při konstruování vlastní vizuální metafory, vlastního pojetí tématu přebírá hotová, nikoliv vlastní autentická schémata), druhá je *prvoplánová popisnost* (jde o triviální reprodukování ustáleného schématu bez inovativního prvku), třetí je *příliš daleký metaforický skok* (jím je myšlena situ-

ace, kdy je úloha pro žáky nepřiměřená, příliš náročná) a konečně čtvrtá je nazvána jako *nezdůvodněný metaforický posun* (úloha staví na náhodě a bezděčnosti, jež jsou považovány za inovaci, žák však nedostává příležitost k tomu, aby porozuměl kulturním souvislostem a hodnotě takové tvorby; příkladem by mohla být naše hra s bublinami – předtím, než byl její obsah prohlouben). Vyjmenované chyby vycházející u Slavíka a Lukavského z teoretického rozkladu problému podávají neobyčejně výstižný obraz praxe, v níž jde o chyby časté, tradované, typické.

Protože negativní vymezení kvality je obdobně užitečné jako její vymezení pozitivní, přidáme k úvaze další dva příklady z praxe. Oba budou ilustrovat problém *prvoplánové popisnosti*, jež je podle autorčiny zkušenosti jako metodický praxí a rovněž na základě jejich četných zkušeností z dosud realizovaných výzkumných sond do praxe (jež pracovaly/pracují s několika stovkami analýz výtvarných úloh ze současné edukační reality) zcela běžným rysem vyučování výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol. Příkladem může být tato úloha: učitel/ka žáky motivuje četbou pohádky o Sněhurce a po jejím přečtení jsou žáci vyzváni k tomu, aby kaširovali jablko. Výsledkem, ke kterému se dojde přibližně po týdnu, je pomalování vyschlého papírového objektu do podoby objektu-červeného jablka. Toto uchopení podnětu k tvorbě zůstává přitom na rovině pouhého popisu, banální ilustrace (na úrovni tvorby metafor se zůstává na nejnižší úrovni, na rovině nejprostší denotace), zcela nepochopitelně není využita nabízející se symbolika jablka (tedy kulturní kontext dokonale „předpřipravený“ v mytologických příbězích, v bibli, pohádkách, uměleckých dílech) ani potenciál vzrušujícího kontrastu mezi krásnou, lákavou slupkou jablka a jeho nebezpečností (už nejmladší žák může přemýšlet nad jednoduchými analogiemi, nad konceptem nebezpečí skrytého v něčem lákavém, nad riziky lstivě ukrytými v atraktivním obalu atd.). Jakkoliv je takto pojatá úloha nekvalitní tím, že nijak nerozvíjí potenciál tématu – a tím ani žáky, dalo by se říci, že žákům sice mnoho hodnotného nepřináší (uplatněna byla skutečně jen rukodělná složka), na druhou stranu je v podstatě neškodná. To však nelze říci o jiném příkladu z praxe, který před časem rozvířil debatu o kvalitě českého školství – bohužel na smutném příkladu z výtvarné výchovy. Podstatou problému přitom byla učitelova implicitní, nedostatečně zdůvodněná a s žáky nesdílená kritéria kvality – mocensky uplatněná při hodnocení žákova výkonu.

⁴ Autorka si v této souvislosti vzpomíná na příznačný komentář jednoho chlapce k výběru jedné z jeho prací – podle něj výrazně nepovedené – na plakát k žákovské výstavě: „Že vy učitelé si vždycky vyberete něco divného. Co se vám na tom líbí?“

O jaký případ jde? Případ byl zviditelněn zveřejněním rozhořčené reakce otce na hodnocení učitelky a vlastně i na kvalitu vyučování, jež je popsána a uvedena do širších souvislostí kvality českého školství v článku nazvaném *Umí Meda hada? Leda alternativní magor by ji pochválil*. (Chvojka, 2012) Stručně popsáno: žáci obdrželi ve výtvarné výchově zadání namalovat učitelkou vybranou technikou hada. Devítiletá žákyně Meda pojala hada po svém (viz obrázky) a za výkon byla do žákovské knížky ohodnocena takto: „VV – had – 4“. Rozhořčený otec (vysokoškolský pedagog s kulturním rozhledem a zájmem o problematiku školství) poté navštívil vyučující a vedli spolu následující dialog:

„Podle čeho hodnotíte výtvarné uchopení hada dítětem?“
„Úkolem bylo, aby při dané technice bylo na konci výtvaru zřejmé, že je to had.“
„A Vy ho tam nevidíte.“
„Ne, nevidím.“
„A to je její chyba, že Vy ho tam nevidíte?“
„Had tam vidět rozhodně není.“
„No ona ho tam asi vidí. Jenže její vidění světa pro vás není relevantní. Chápu, že v matice nebo fyzice si nemůže čmárat libovolné vzorce, ale tohle je estetika, a už v 18. století se vědělo, že estetickému cítění neodpovídá objektivní měřítko a vy prostě nemáte nic, čím byste mohla oprávněně označit její pohled za defektní. Viděla jste Picassův obraz *Má kráska*? Ten to zmatlal, co?“
„Děti nejsou umělci. Podle něčeho je musím klasifikovat.“
(Chvojka, 2018⁵)

Příběh začal na sítích a v médiích žít vlastním životem a podnítl četné diskuse o bolestech našeho školství. V kontextu našeho tématu je zjevné, že se jedná především o problém kvality, nikoliv o problém alternativního školství vůči mainstreamu, kde jej spatřuje autor článku, Medin otec. Vždyť úloha s hadem a především způsob jejího hodnocení by přece neměly nastat ani v klasické škole – pokud by práce učitele byla kvalitní, to je:

Obr. 6

Meda Chvojková, Had, 2018;
převzato z <https://a2larm.cz>



1. byla podložena kurikulem a intencionalitou pedagoga působení (jako učitel vím, jakou úlohu zadávám dětem a proč; vím taktéž, na základě jakých kritérií ji budu vyhodnocovat a neopomenu ona kritéria vhodně předložit a objasnit žákům);
2. vycházela z erudice pedagoga, z jeho znalosti oborových obsahů (jako pedagog dokážu zasadit svou úlohu i kritéria jejího hodnocení do kontextu svého vzdělávacího oboru a jeho mateřské disciplíny – umění – a obecných kulturních souvislostí);
3. byla doprovázena učitelovou elementární pedagogickou citlivostí (v roli pedagoga dělám vše pro to, aby bylo klima školy k dětem přátelské, aby se nebály experimentovat a projevovat, aby žádné dítě – zvláště v předmětu bez jasně testovatelných znalostí a dovedností – nedostávalo za svou snahu zničující negativní feedback).

Problémem samozřejmě je, že v rámci mainstreamu – z mnoha oprávněných i méně zdůvodnitelných důvodů – není běžné o kvalitě na úrovni úloh přemýšlet tak, jako to dělá tato přehledová kapitola nebo autoři, jež zde citujeme. Mnohdy se vyznačuje najetím na mód přijatelnosti, normality odvozované od toho, jak „se to dělá“ – a snahu o náročnost, excelenci – zvláště není-li nikým vyžadována – vyvíjejí jen skutečně motivovaní, schopní učitelé.

⁵ Autor článku zakončuje poukazem na to, že zcela pochopitelně rodiče hledají alternativy vůči podobným zkosnatělým podobám školy (celý článek je reakcí na výpad Václava Klause ml. vůči těm, kteří hledají alternativu – a kteří byli zmíněným politikem označeni za „magory“). (Chvojka, 2018)

Zbytek zadává dětem hady a sněhuláky⁶ a mnohdy není schopen říci proč vlastně.

O jaký typ problému ve vztahu ke kvalitě se jedná v příběhu Medy a jejího hada? Podobně jako v úloze se Sněhurkou a jablkem také zde je oním nedostatkem prvoplánová popisnost. V daném případě se Meda dopustila toho, že nevyhotovila pedagožkou očekávaný výstup, triviálně denotujícího „hada“, ale zobrazila jej jinak, po svém. V úloze s jablkem to žádného z žáků nenapadlo; pokud by to některého bývalo napadlo, pravděpodobně by při hodnocení dopadl stejně – v závislosti na pedagogické (ne)citlivosti a otevřenosti učitele, možná i v závislosti na jeho sympatiích k uvažovanému žákovi. Podstata těchto úloh, kdy žák svou zdánlivě autentickou a hodnotnou tvorbou jen popisuje, „pojmenovává“ zadaný námět a naplňuje předem danou představu o správném výsledku, však zůstává stejná: to je nerozvíjející, banální, formalistická.

Naopak během zdařilých úloh, jež konceptovou integraci (a další indikátory kvality) adekvátně, úspěšně uskutečňují, žáci dostávají víc: rozpoznávají kulturní význam zakódovaný během tvorby do smyslově vnímatelného média a významy formují do nově organizovaných struktur – a tak utvářejí a osvojují si nový obsah. Takto stavěné úlohy pomáhají žákům pochopit sociální podmíněnost umění a proces symbolizace jako klíčový znak všech uměleckých děl (srov. Slavík a Lukavský, 2012). Ponechme nyní stranou, zda lze tuto podmínku naplňovat v běžných podmínkách permanentně a zda se do takového pojetí kvality „vejdou“ i výtvarné etudy nebo klasické, řemeslně stavěné výtvarné úlohy či užitá tvorba vůbec.

Podstatné pro kvalitu je, že se konceptová integrace v nějaké míře uskutečňuje a že plní motivační roli mety, jíž se má dosahovat (podobnou roli plní např. známá Bloomova taxonomie s poukazem na existenci vyšších úrovní kognitivních funkcí, k nimž je žádoucí žáky vést). Pro řešení problému kvality je dále zásadní to, že rovněž ve výtvarné výchově je vzdělávací obsah klíčovým faktorem kvality. Ostatně sama umělecká činnost i její

výsledky mají komplexní a složitou sémantickou a syntaktickou strukturu – již je obtížné pojmenovávat a analyzovat (stejně jako je expertním problémem plánování edukace vycházející z této mateřské disciplíny). Tuto rovinu obsahu však nelze opomíjet, jinak je obsah oboru drasticky redukován a stává se pouhou pracovní činností. Z tohoto pohledu je promyšlení možností obsahu, způsobů jeho předkládání či nabízení žákům, stejně jako cílová orientace na vyšší úroveň obsahu nezbytným předpokladem kvality, resp. předpokladem dosahování vyšší kvality. Že je to úkol náročný, netřeba zdůrazňovat. O obsahu umění lze totiž říci, že „rozplétáním se zaplétá“, cestou do hloubky se prohlubuje. Právem si s ním spojujeme výrazy jako složitost, neuchopitelnost nebo komplexnost – již nelze mnohdy podat jinak než skrze integrovaný kód vzdělávacího obsahu, tedy v projektech a jiných obsahových celcích, ve výtvarných cyklech a řadách – jež ve výtvarné výchově stále prokazují svou funkčnost.

1.5 ZÁVĚRY ANALÝZY: FAKTORY KVALITY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Na základě podaného přehledu zásadních prací, jež přispívají k dosavadnímu řešení problému kvality ve výtvarné výchově, a na základě teoretické rozvahy spojené s analýzou několika úloh lze sumarizovat následující zásadní zjištění o kvalitě ve výtvarné výchově.

Kvalita vyučování je přímo závislá na způsobu organizace a řízení třídy (na optimálním, plném využití času), na tom, zda v něm dochází k naplňování cílů a zprostředkování dobře strukturovaných, soudržných obsahů, na tom, zda učební úlohy žáky aktivizují (zda podněcují kognitivní aktivizaci, resp. konceptovou integraci nebo jinak nazvané vyšší úroveň vnímání, myšlení, cítění, exprese, komunikace). Všechny tyto faktory by přitom kvalitu nezajistily, pokud by ve skupině nepanovalo podpůrné učební klima vytvářené motivovanými aktéry, klima, v němž je dovoleno experimentovat a bez obav chybovat a učit se z omylů a slepých cest. Jako důležitý faktor kvalitní výtvarné edukace je uváděna taktéž reflektivnost a podněcování a vedení dialogu – resp. využití reflexe a komunikace v sociální interakci pro rozvíjení obsahů přítomných v „obrazu“ a v procesu jeho tvorby.

Vzdělávací obor založený v praxi na úlohách praktického receptivního či expresivního rázu má svá specifická kritéria kvality i referenční koncept kvalitního tvůrčího procesu a jeho výsled-

⁶ Zmínka o sněhulákovi je mimo jiné narážkou na podnětnou analýzu Hajduškové a Dytrtové (2011) s názvem *Pozor sněhulák! K analýze hodnoty žákovského výtvarného díla*. Na problém praxe zatížené stereotypností a formalismem poukazuje v této knize rovněž Karel Řepa (2019) v kapitole *Instantní výtvarka*.

ku – jež nelze jednoduše spojit s efektivností, jak se to bez problémů děje v některých jiných oborech. Tvůrčí proces může mít hodnotu, i když je zdánlivě neefektivní, když se žák dopouští chyb, když je výsledek úlohy na první pohled (bez znalosti kontextu) bez vyšší hodnoty nebo dokonce viditelně nepovedený; může to samozřejmě být artefakt, mnohé úlohy ale ani žádný hmatatelný výsledek mít nemusejí – a přesto se během nich žáci mnoho naučí a odnášejí si hodnotný, formativní zážitek. Už byla řeč o potenciálně zavádějícím vlivu panující estetické normy na posuzování výsledku tvorby žáků: úloha se může zdát kvalitní právě kvůli zajímavému výsledku – ten ale mohl vzniknout zcela bezděčně (a bez uchopení během reflexe žák neporozumí významu toho, co vytvořil), nebo dokonce jako formalistické epigonství (žák bezcennou nápodobou vytvoří atraktivní výsledek, který se jeví jako výsledek kvalitní, rozvíjející úlohy, ve skutečnosti je ale „prázdný“). Pro připomenutí skutečné hodnoty žákovské práce uvedme ještě jeden Uždilův výstižný výrok: „Co je to tedy výtvarná hodnota výtvarného projevu dětí? Podle našeho názoru je jejím jádrem výchovné umocnění vrozených schopností tvarového a barevného výrazu dětí, ale i celého způsobu, jímž dítě nazírá na skutečnost a pocituje souvislost mezi sebou, hmotnou skutečností a formou.“ (Uždil, 1968, s. 104)

Hodnotu ve výtvarné výchově má tedy nejen výsledek v podobě artefaktu, ale i samotný proces jeho vzniku, jeho reflexe, komunikační ověření a usazení do dalších osobních, oborových i nadoborových kontextů. Při uvažování o kritériích kvality expresivního výkonu žáka dále zvažujeme jeho hodnotu a inovativnost zejména ve vztahu k centrální oborové kvalitě, k tvořivosti.

Specifikem ve výtvarné výchově je také zacházení s uměleckým celkem obsahu a formy – při němž se dotýkáme nezměnitelného vědění o skutečnosti, jež je vlastní pouze „obrazu“⁷. Petříček (2009) proto výstižně hovoří o „myšlení obrazem“, jež je samozřejmě odlišné od myšlení pojmy – odtud také pramení problém analyzování exprese i jejího výsledku jazykem – tento problém (náročnost obdobných analýz) také bývá důvodem, proč obsah ve výtvarné výchově zůstává často ležet ladem a nebývá učitelem plně rozvinut. Někdy se zdá být tento obsah samozřej-

mý, imanentní, otázkou ale je, zda jej mohou žáci pochytit, aniž by k tomu byli intencionálně vedeni.

Mlčení o obsazích (setrvání pouze na rovině nereflektované tvorby) bývá někdy obhajováno tím, že nelze převést jedno médium do druhého, že tvorba nemůže být beze zbytku reflektována – že uchopení slovy vždy znamená redukci. Na druhou stranu rezignace na slovní uchopení zakládá riziko nerozpoznání, nerozvinutí obsahu, který tak proteče mezi prsty činnosti a prožitku – ve výtvarné výchově tak ve vztahu k obsahu stále probíhá „oscilace mezi něčím a ničím“, jak jsme to viděli v úloze s bublinami. Klíčovou je tedy ona reflektivnost, snaha o uchopování obsahů slovy, protože „dílo samo o sobě nic neříká, pokud mu neklademe otázky a nesnažíme se s ním navázat rozhovor“. (Petříček, 2009, s. 19)

Postup při plánování výuky bývá ve výtvarné výchově obdobný jako tvorba obrazu sama – někdy na základě intuice, asociace či pojmenováním činnosti (budeme dělat bubliny) – s tím, že obsah se vynoří až v činnosti a výsledku. To vše je v pořádku a v tomto směru výtvarná edukace plně koreluje se svou mateřskou disciplínou, uměleckým polem. Bez následného uchopení tvůrčího procesu, bez snahy rozpoznat a pojmenovat nabízející se obsahy – a uvažovat nad nimi – však zůstává kvalita jen na nejnižší úrovni uvažované hierarchie.

Podrobněji představený obsahově zaměřený přístup k výuce (Janíka et al., 2013) má v tomto smyslu ve výtvarné výchově několik benefitů: napomáhá rozpoznání vrstev obsahu, vede naši pozornost k pojmenování oborových i nadoborových obsahů; uplatnění analytického, reflektivního přístupu pedagoga k vlastní výuce vede k potřebným alteracím zvyšujícím kvalitu výuky v dalším cyklu pedagogické přípravy a k žádoucímu zvyšování citlivosti učitele k obsahu, k jeho pečlivému výběru a promyšlené didaktické transformaci. Je přitom samozřejmé, že hlavním akteřem kvality je v rámci tohoto přístupu pedagog jako ten, který obsahy vybírá, didakticky redukuje a rekontextualizuje. Připomeňme, že současné pojetí školské praxe – nastavené Ministerstvem školství – na učitele pohlíží jako na vysoce autonomního tvůrce kurikula, když mu dává pouze volný rámec závazných obsahů.

Důležitost pedagogovy erudice, jeho „kultury“ a „aktuálního uměleckého názoru“ zdůrazňoval také Jaromír Uždil. Podle něj nelze učitelovu jedinečnou zkušenost a vzdělání nahradit žádným pev-

⁷ Pojem *obraz* může v našem textu zastupovat nejen vizuální, obrazový komunikát, ale vůbec umělecké dílo; v kurikulu takto figuruje pojem *vizuálně obrazné vyjádření* – obsahuje přitom ještě další významy směrem k mimouměleckému kontextu.

ně daným a „eklekticky založeným systémem školsky užitečných pravidel a zákonů týkajících se obecně např. barevné harmonie, kompozice, techniky apod.“. (Uždil, tamtéž, s. 103) Vždyť vlastní jedincova senzibilita stojí nad jakýmkoliv „závaznými“ pravidly: stále máme tendenci – stejně jako umělci – je porušovat a experimentálně ověřovat meze jejich platnosti a sílu uměleckých a komunikačních účinků jejich narušení. Tento známý paradox umění a výtvarné výchovy je ostatně jedním z důvodů náročnosti vzdělávání v našem oboru.

Závěrem lze ještě uvést stručný přehled opozitních faktorů nekvalitní a kvalitní výtvarné edukace (resp. výtvarné úlohy), jejíž (ne)kvalita závisí na učitelově plánování a realizování výuky.

Faktory nekvalitní edukace:

- 1) učitel nedostatečně pracuje s obsahem a kurikulem, příp. je neumí optimálně uchopit nebo má malou citlivost pro zárodky obsahů skrytých v umění a tvůrčím procesu;
- 2) učitel rezignuje na postižení komplexity „obrazu“ a tvůrčího procesu, „neustojí“ paradox přítomný ve výtvarné výchově, totiž že „obraz“ mnohdy nelze redukovat, zůstává stále složitý (zatímco v kontextu vzdělávání je principem učitelského konání didaktická redukce oborového poznání);
- 3) učitel úlohy nabízené žákům nepropojuje s mateřskou disciplínou, s uměleckým polem (jež samo hodnotné, rozvíjející obsahy nabízí);
- 4) učitel nevytváří prostor pro reflektivní dialog, v němž se obsah konstruuje, pojmenovává, usazuje;
- 5) konceptová integrace či jiný způsob smyslové, kognitivní či jiné aktivizace žáka není učitelem chápána jako úroveň, k níž se má směřovat.

Faktory kvalitní výtvarné edukace:

- 1) učitel připravuje úlohy se znalostí kurikula a s ohledem na jeho cíle (žádná kritéria kvality nelze stanovovat bez znalosti daného kontextu – ve formálním vzdělávání se přirozeně odvozují

od kurikulárního rámce, tedy od cílů a očekávaných výstupů, jak je formuluje kurikulum a vzdělávací politika⁸);

- 2) učitel pracuje s obsahem intencionálně a s ohledem na všechny jeho úrovně – včetně těch složitějších (obsah chápe jako to, co je objektem poznání, co se v mysli žáka konstruuje během tvorby nebo interakce s obrazem, během navazující intelektuální nebo tvůrčí aktivity, během interakce s ostatními, jako něco, co je sice otevřenou, ne vždy jasně vymezenou potencialitou, ale o co je třeba dbát);
- 3) úlohy připravené učitelem jsou přirozeně a citlivě napojeny na mateřskou oblast výtvarné výchovy, na umělecké pole, – mají v něm oporu a analogie (učitel čerpá z umění nejen modely tvůrčích úloh, tvůrčí postupy, formy a obsahy, ale i smysl tohoto kulturního projevu člověka – dnes směrem ke konceptualizaci, obsahu a klíčové funkci komunikace a sebeinterpretace člověka);
- 4) vyučování staví na divergenci, asociativnost, imaginaci, tvořivém přístupu, učitel vytváří prostor pro reflexi, pro hledání průníků mezi zkušeností žáka a oborovými obsahy, pro kladení nových otázek.

ZÁVĚR

Názory na kvalitu vzdělávání se samozřejmě různí, do debaty o ní vstupují nejen učitelé, odborníci a politická reprezentace různých úrovní, kvalita zajímá pochopitelně také veřejnost, rodiče i žáky⁹. Jakákoliv předložená kritéria či faktory kvality jsou samozřejmě plně závislé na našich implicitních i deklarovaných představách o tom, co je teď a tady kvalitní, a co nikoliv. Některá kritéria jsou v rámci didaktiky výtvarné výchovy konsezuální, jiná se diskutují, některá zůstávají na vysoké úrovni obecnosti, jiná jsou konkrétní. Lze debatovat o míře naplnění určitých stanovených indikátorů kvality při posuzování konkrétních jevů ve výtvarné výchově, jakékoliv indikátory však musejí mít sdílený a přijímaný rámec

⁸ Předpokládáme, že kurikulum optimálně odráží stav oboru a oborového a didaktického poznání – a že je samo kvalitní.

⁹ Zajímavou sondu do názorů veřejnosti na školství a jeho kvalitu přináší práce Walterové et al. (2010).

v podobě představ o kvalitním vzdělávání a jeho výsledcích, jež jsou obvykle přetaveny do kurikulárních dokumentů a standardů. Kvalitu lze každopádně posuzovat jedině ve vztahu k určitému referenčnímu rámci či normativu. Permanentní oborová diskuse o tomto tématu se tak jeví jako nezbytná pro tvorbu takového rámce – a pro posuny oboru a jeho cestu k vyšší kvalitě v teorii i praxi.

Autorky a autoři této knihy se proto svými příspěvky snaží založit platformu pro diskutování kvality a pro sdílení různých přístupů ke kvalitě. Jejich snahou je nejen konfrontace různých pojetí a aspektů, ale i žádoucí přechod od implicitních pojetí kvality k explicitnímu vymezení jejích faktorů a kritérií. Obor s rozvinutým didaktickým diskurzem má být schopen zdůvodňování i posuzování kvality jako bezesporu klíčové kategorie. Zkratkou synekdochy vyjádřeno: Meda i její otec mají právo vědět, oč se opírá hodnocení pedagožky, ta by měla být schopna zdůvodňovat své soudy s oporou v diskurzu didaktickém, uměleckém a obecně kulturním – a nepostulovat kritéria mocensky pouze na základě pocitu, sympatie nebo mělce zakotvených estetických preferencí. Pozornost k obsahu výuky přitom pomáhá porozumět její složitosti a vede nás k sofistikovanějším požadavkům – a postupně snad rovněž ke zvyšování kvality výuky. Jak výstižně uvádí Petříček (2009, s. 34): „Skrze složitost vnímáme složitost a skrze složitost obrazu rozumíme nějak složitosti světa.“ Kvalitní výtvarná edukace se této zneklidňující složitosti nevyhýbá a pomáhá ji žákům objevovat.

LITERATURA

BERNSTEIN, Basil. 1975. Class and pedagogies: visible and invisible. *Studies in the Learning Sciences*. (2) 2–38.

DUBOVSKÁ, Rozmarína & ZGODAVOVÁ, Kristína. 2014. *Kvalita školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 128 s. ISBN 978-80-7435-517-2.

DURAND, Gilbert. 2012. *Symbolická imaginace*. Praha: Malvern. 103 s. ISBN 978-80-87580-34-9.

HAJDUŠKOVÁ, Lucie & DYTRTOVÁ, Kateřina. 2011. Pozor sněhulák! K analýze hodnoty žakovského výtvarného díla. *Výtvarná výchova*. 51(2) 17–21.

CHVÁL, Martin. 2018. *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál. 179 s. ISBN 978-80-262-1321-5.

CHVOJKA, Peter. 2018. Umí Meda hada? Leda alternativní magor by ji pochválil: Otevřený dopis Václavu Klausovi mladšímu.

A2LARM. Dostupné z: <https://a2larm.cz/2018/10/umi-meda-hada-leda-alternativni-magor-by-ji-pochvalil/>

JANÍK Tomáš et al. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

JANÍK, Tomáš a kol. 2011. *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita. 241 s. ISBN 978-80-210-5705-0.

KALNICKÝ, Juraj. 2017. *Determinanty efektivnosti edukačního procesu*. Ostrava: Repronis. 91 s. ISBN 978-80-7329-428-1.

PETŘÍČEK, Miroslav. 2009. *Myšlení obrazem: průvodce současným filozofickým myšlením pro středně nepokročilé*. Praha: Herrmann & synové. 201 s. ISBN 978-80-87054-18-5.

PLAVČAN, Peter. 2018. *PISA: cesta ku kvalitě*. Brno: MSD. 117 s. ISBN 978-80-7392-302-0.

PRŮCHA, Jan. 2017. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

ŘEPA, Karel. 2019. Instantní výtvarka. In: POSPÍŠIL, Aleš, ŘEPA, Karel & Petra ŠOBÁŇOVÁ, eds. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-904268-7-0.

SCHNEIDER, Jack. 2017. *Beyond Test Scores: A Better Way To Measure School Quality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 326 s. ISBN 978-0-674-97639-9.

SLAVÍK, Jan et al. 2017. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 462 s. ISBN 978-80-210-8758-3.

SLAVÍK, Jan et al. 2017. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita. 455 s. ISBN 978-80-210-8568-8.

SLAVÍK, Jan & Jindřich LUKAVSKÝ. 2012. Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis Scholae*. **6**(3) 77–97.

SLAVÍK, Jan. 2013. Úvod. In: SLAVÍK, Jan, CHRZ, Vladimír, ŠTECH, Stanislav & kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.

SYSLOVÁ, Zora. 2012. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál. 177 s. ISBN 978-80-262-0183-0.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. 2015. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7.

ŠTECH, Stanislav. 2009. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*. **59**(2) 105–115.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*. **1**(1). Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2019. Kvalita ve výtvarné výchově z pohledu studentů. In: POSPÍŠIL, Aleš, ŘEPA, Karel & Petra ŠOBÁŇOVÁ, eds. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-904268-7-0.

The Wallace Foundation. 2009. *Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Dostupné z: <https://www.wallacefoundation.org/pages/default.aspx>

TRDÁ, Jana et al. 2014. *Kvalita ve vzdělávání: postřehy z praxe*. Ostrava: Erudio Patria. 113 s. ISBN 978-80-905240-1-9.

TUREK, Ivan. 2015. *Škola a kvalita*. Bratislava: Wolters Kluwer. 376 s. ISBN 978-80-8168-221-6.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2018. Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání. *Výtvarná výchova*. **57**(1–2) 6–19.

UNESCO. 2015. *Education for all 2000–2015*. Paris: UNESCO Publishing. 499 s. EFA global monitoring report. ISBN 978-92-3-100085-0.

UŽDIL, Jaromír. 1968. Umělecká kritéria ve výtvarné práci dětí. In: MALEČEK, Bohuslav & Jaroslav BROŽEK, eds. *Umění a výchova: výtvarná výchova – výchova pro budoucnost: zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA (International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním), Praha 1966*. Praha: SPN, s. 100–104.

WALTEROVÁ, Eliška et al. 2010. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum. 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1922. *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Company.

ŽÁK, Vojtěch. 2018. *Kvalita fyzikálního vzdělávání v rukou učitele*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 163 s. ISBN 978-80-246-4126-3.

2 Kvalita na základě mezinárodního srovnání | Věra Uhl Skřivanová

ÚVOD

Kapitolu lze rozčlenit na tři základní části. První část je věnována východiskům, metodologii, možnostem i významu soudobé srovnávací výtvarné pedagogiky ve smyslu vědní disciplíny. Mapuje dosavadní počiny v oblasti srovnání kurikula i pojetí výtvarné výchovy v různých zemích Evropy, případně v rámci empirické praxe. Cílem této první části je především vymezit rámec soudobé srovnávací výtvarné pedagogiky, přístupy a možnosti užití vhodné metodologie.

Druhá část je pak věnována podstatným studiím, které byly zrealizovány v rámci tematické sítě ENViL – European Network for Visual Literacy v letech 2013–2016. Za nejvýznamnější průzkum z hlediska sledované oblasti lze považovat realizovanou komparaci vzdělávacích plánů a programů vybraných evropských zemí, jejíž zásadní výsledky jsou v rámci této studie představeny.

Třetí část cílí do empirické reality českých gymnázií. Teoretická pojednání doplňuje ilustrativní empirická sonda české gymnaziální praxe v mezinárodním srovnání. V rámci výuky výtvarné výchovy na českých gymnáziích byl ověřen mezinárodní nástroj srovnání a evaluace Common European Framework of Reference in Visual Literacy (ENViL, 2016) a zároveň identifikovány, vyhodnoceny a popsány kvality žákovských oborových kompetencí v české školní praxi.

2.1 SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKA JAKO VÝCHOZÍ BÁZE MEZINÁRODNÍ VÝMĚNY, VÝZKUMU I SPOLEČNÝCH DOKUMENTŮ

V rámci výtvarné pedagogiky je tématu ekvivalence jako předpokladu porozumění v rámci mezinárodní výměny věnována minimální pozornost. Kolegové z různých zemí se sice setkávají na konferencích a většinou v anglickém jazyce probírají problematiku výtvarné pedagogiky, avšak ke skutečné výměně dochází jen zřídka. Čím si vysvětlit tento fakt? Je třeba si uvědomit, že každý z nás vychází z určitého oborového kontextu – kontextu výtvarné pedagogiky země, ve které získal vzdělání, systému, se kterým je výborně obeznámen, terminologie, která často není usazená ani v rámci jedné země, natož pak v mezinárodním kontextu. Obor výtvarná výchova je poměrně mladý, a přesto oborová tradice různých zemí jen v rámci Evropy je značně odlišná. Soudobá pojetí výtvarné pedagogiky čerpají ze stejného rámce vizuální kultury a globalizovaných vizuálních fenoménů, dějin, teorie a filozofie umění, estetiky, pedagogiky, psychologie a dalších společenských věd, a přesto tato pojetí mají vymezené své hranice zdánlivě jednoznačně a nepropustně a jejich zástupci bojují za svou koncepci ve smyslu jedinečného přístupu. V tomto odborném chaotickém evropském diskursu pak často nedochází k nalezení skutečné báze mezinárodní výměny.

Jaký je stav soudobé srovnávací výtvarné pedagogiky? Jak může pomoci k vyjasnění komunikovaných obsahů? Jaký potenciál nabízí jako báze mezinárodní výměny? Jakou metodologii a které nástroje využívá?

Oddělení Historické a srovnávací pedagogiky umění na Univerzitě Umění v Berlíně, kde vznikly srovnávací studie o estetické a výtvarné výchově Maďarska (1992), Rakouska (1992), Velké Británie (1992) a České republiky (2004) atd., bylo bohužel uzavřeno v roce 2010. Znamená to snad, že srovnávací výtvarná pedagogika ztratila svůj význam, a to v propojené Evropě, kdy jednotlivé země prohlubují kontakty v oblasti vzdělávání a ročně je realizováno množství přeshraničních mezinárodních projektů? V současné době vznikají publikace, jako např. Hickman, Richard (ed.) *International Encyclopedia of Art and Design Education* (v přípravě), či Bering, Kunibert, Hölscher, Stefan, Niehoff, Rolf a Karina Pauls (Eds.): *Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich*, 2013. Druhá zmiňovaná kniha se hlásí přímo ke srovnání již ve svém názvu, avšak ve skutečnosti se jedná spíše

o popis různých umělecko-pedagogických koncepcí a přístupů, které jsou v knize řazeny vedle sebe. Přitom již F. Hilker (1962 in Adick, 2008, s. 145–147) rozlišuje 4 stupně srovnání: deskripci, interpretaci, juxtapozici, a teprve posledním stupněm je vlastní komparace.

Srovnávací pedagogika – multidisciplinární obor

Srovnávací pedagogika je vnímána často jako pouhá metoda srovnání. Je přitom nutné rozlišovat srovnávací analýzu, oproti srovnávací pedagogice, tedy vědní disciplíně s etablovanými postupy a metodologií, která je založena na teoretických a metodologických přístupech společenských věd. Srovnávací pedagogika popisuje a analyzuje vzdělávací procesy v rodině, škole a vzdělávání v rámci určité kultury (Schaub, Zenke, 2000). Využívá přitom kvantitativní a kvalitativní metody (Průcha, 2012).

Srovnávací pedagogika je multidisciplinární obor s rozsáhlým polem, srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinanty a efekty v sociálním kontextu, a to na různých úrovních, včetně úrovně globální (Walterová, 2014). „Srovnávací pedagogika má důležitou úlohu v mezinárodní mobilitě studentů a učitelů. Její význam stoupá zvláště v multikulturním prostředí a v internacionalizovaných vzdělávacích institucích. Srovnávací pedagogika posiluje vnímavost k alternativám, podporuje učení se ze zkušenosti jiných, přináší inspiraci a kritickou reflexi pedagogické praxe“ (Walterová, 2014, s. 665).

Již výše bylo naznačeno, že v letech 60. definoval F. Hilker (1962 in Adick, 2008, s. 145–147) čtyři stupně srovnání:

- 1) deskripce ve smyslu popis stavu;
- 2) interpretace neboli explikativní – objasňující výklad;
- 3) juxtapozice, tedy porovnání „vedle sebe“ zkoumaných pedagogických fenoménů na základě definovaných kritérií, tzv. *tertium comparationis*;
- 4) komparace jako vyšší stupeň srovnání na principu hledání nadřazených společných hodnotících kritérií pro různé fenomény, které umožní tvorbu teoretické hypotézy.

V současné době jsou v rámci výtvarné srovnávací pedagogiky nejvíce využívány 3 první stupně srovnání, aniž by docházelo ke skutečné komparaci, protože najít společné nástroje srovnání za předpokladu volby ekvivalentních kategorií a pochopení širokého oborového kontextu různých zemí je velice náročné.

I M. Hummrich z Universität Flensburg (korespondence s I. Hruškovou, 17. 1. 2013) potvrzuje, že obzvláště aktuální jsou v současné době v oblasti německé srovnávací pedagogiky otázky po metodologii kulturního srovnání. Jakým způsobem lze srovnávat kultury, aniž bychom je příliš zvěčnili či esenciovali, případně s pojmem kultura zacházeli příliš libovolně. Srovnávací pedagogika je dynamická disciplína, která v současnosti stále objevuje své možnosti, instrumenty a hranice.

Každopádně lze konstatovat, že srovnávací pedagogika je v současné době velice progresivní disciplína, integrující vedle klasické komparistiky také interkulturní pedagogiku. Christel Adick (2008) vnímá jako legitimní součást srovnávací pedagogiky také etnopedagogiku. Hovoříme dokonce o multidisciplinárním poli srovnávací pedagogiky. V anglicky mluvících zemích pak je zdůrazněna nutnost rekonceptualizace pole komparativní a mezinárodní edukace i výzkumu. Crossley (2012) klade akcent na poznání kultury a kontextu jednotlivých zemí. Jako možná cesta se jeví spolupráce mezinárodních týmů a využití širokého metodologického rámce srovnávací pedagogiky. V současné době navazují na tyto myšlenky např. Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2012) ve své publikaci „Comparative Education Research. Approaches and Methods“.

Funkční báze mezinárodní spolupráce

Předpokladem přeshraniční spolupráce a porozumění je funkční báze kooperace. Evropská spolupráce předpokládá znalost oborového kontextu různých zemí – školských systémů, kurikula, oborové teorie a diskurzu, pojmosloví a oborového myšlení, stejně jako znalost ekvivalentních kategorií výměny a instrumentů skutečného srovnání. Důraz je třeba položit na kulturní specifika a porozumění kontextu, což je nejstálější charakteristika komparativního a mezinárodního výzkumu v rámci vzdělávání (Crossley, 2012, s. 84).

Realizovaná výzkumná šetření nejčastěji zůstávají v oblasti deskripce, interpretace či juxtapozice kurikulárních dokumentů, případně konkrétních umělecko-pedagogických koncepcí, avšak nezahrnují empirickou školní realitu a právě k ní je třeba obrátit pozornost, a pokoušet se dokonce o komparaci vzdělávacích obsahů. Kniha Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií (Uhl Skřivanová, 2011) představuje na

vybraném vzorku nástroje a výzkumný design, jak lze realizovaný vzdělávací proces dvou odlišných zemí komparovat. Na tuto práci pak navazují kvalifikační práce z oblasti srovnávací didaktiky a interkulturního vzdělávání (vedoucí diplomových a bakalářských prací Uhl Skřivanová):

KROUTIL Jan – Německá koncepce uměleckého vzdělávání v teorii a praxi (UK Praha, 2018)

SOLODOVICHENKO Lyubov – Kazašský ornament v české škole. Etnodidaktika výtvarné výchovy (UJEP v Ústí nad Labem, 2015)

VÁVROVÁ Petra – Srovnání českého a švýcarského programu uměleckého vzdělávání (UJEP v Ústí nad Labem, 2015)

TREJBALOVÁ Antonie – Výtvarná výchova v japonské zahraniční škole (UJEP v Ústí nad Labem, 2013)

VOLFOVÁ Radka – Výtvarná výchova v bavorských mateřských školách (ZČU v Plzni, 2014)

NOVOTNÁ Zuzana – Výtvarná výchova jako prostor pro interkulturní vzdělávání (ZČU v Plzni, 2014)

HAJŠMANOVÁ Zdeňka – Možnosti výtvarné výchovy zprostředkovat kulturní tradici konkrétní země v současné multikulturní společnosti (ZČU v Plzni, 2010)

2.2 KOMPARACE VZDĚLÁVACÍCH PLÁNŮ A PROGRAMŮ EVROPSKÝCH ZEMÍ

V letech 2012–2016 pracovala skupina německy hovořících výtvarných pedagogů z různých zemí Evropy pod názvem European Network for Visual Literacy – ENViL na studiích z oblasti interkulturní výtvarné výchovy. V r. 2016 byl vydán knižně návrh Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti. Tato odborná kniha obsahuje kromě zmíněného návrhu modelu evropské kurikula výtvarné výchovy, který zůstává v tento okamžik zatím předmětem diskuzí, především některé zajímavé, často pouze německy publikované studie.

Z hlediska srovnávací výtvarné pedagogiky lze považovat za ojedinělou studii C. Kirchner a F. Haanstry (2016) na téma srovná-

ní vzdělávacích programů vybraných evropských zemí. Ačkoliv je hlavním cílem této studie především sběr a nalezení společných rysů evropských vzdělávacích plánů jako východisko tvorby návrhu Evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti, ve studii najdeme také množství v Evropě dosud nepublikovaných informací z rámce srovnávací výtvarné pedagogiky.

Sběr dat kurikulární studie proběhl na základě strukturovaného dotazníkového šetření mezi 37 odborníky z 20 států Evropy. Do studie byly zahrnuty vzdělávací programy (rámcové programy či učební plány) z let 1993–2014. Vybraní odborníci (většinou 2 z každé země) měli za úkol vyjádřit se ke zvolenému učebnímu plánu. Ukázalo se, že najít obdobné učební plány pro děti stejného věku je složitá otázka, protože školství je různorodě strukturované v každé zemi a také otázka věku dětí v určitém typu škol je odlišná. Z 37 expertů hovoří 28 o závazném učebním plánu, zbytek označuje kurikulární dokument za doporučující. Přesto i závazné učební plány ponechávají prostor pro interpretaci, volbu námětů a metod.

Co do počtu hodin vymezených pro obor výtvarná výchova absoluuje žák (např. v 8 letech) týdně 2 hodiny, pouze v 6 případech se jedná jen o hodinu 1. Z hlediska obsahu předmětu výtvarná výchova jmenují oslovení experti vedle výtvarného umění také design, architekturu, média, vizuální kulturu, v polovině učebních plánů také módu. Dále jsou v některých případech udávány jako součást obsahu předmětu: technická tvorba, performance, umění akce, objektové divadlo, kulturní dědictví, estetika všedního dne, film, video, počítačová animace, scénická tvorba, řemeslná tvorba, tradiční umění.

V České republice tradičně nazývaný školní předmět výtvarná výchova nese v evropských zemích různé pojmenování: výtvarné umění a design, pedagogika umění, umělecké vzdělávání, umělecká výchova, obrazové umění, vizuální výchova, múzická výchova, plastické umění apod., viz tab. 1.

Z hlediska očekávaných výstupů předmětu výtvarná výchova 27 z 37 odborníků konstatuje, že vzdělávací program pracuje s pojmem očekávané výstupy učení. Očekávané výstupy jsou definovány komplexněji, cílem není pouze získání konkrétních technik a tvůrčích postupů. Techniky a postupy jsou však zahrnuty v rámci tvorby samotné jako prostředky k získání určitých odborných kompetencí žáka. 17 odborníků dokonce konstatuje, že programy obsahují deskripci oborových kompetencí na základě dosahova-

Stát	Název předmětu	Stát	Název předmětu
Německo	umění, pedagogika umění	Dánsko	obrazové umění
Polsko	umělecká výchova		
Slovensko		Finsko	vizuální umění
Estonsko		Turecko	
Malta	umění a design	Švédsko	obraz
Anglie a Skotsko			
		Nizozemí	výtvarná výchova
Lucembursko	umělecké vzdělávání		výtvarné umění a design
Francie	plastické vzdělání		
		Maďarsko	vizuální výchova
Rakousko	výtvarná výchova	Portugalsko	
Česká republika			
		Belgie	můžická výchova
Švýcarsko	textilní a technická tvorba		
	výtvarná tvorba		

Tabulka 1

Názvy předmětu výtvarná výchova v evropských zemích

ných úrovní. Odborníci z 5 států (Finska, Malty, Slovenské republiky, Švédska a Maďarska) pak hovoří o centrálním přezkoušení získaných kompetencí. V 10 evropských učebních programech jsou navíc formulovány i náměty a příklady školních výtvarných úloh.

Z hlediska užívání pojmu kompetence v rámci evropských kurikulárních dokumentů lze konstatovat, že tento pojem je charakterizován v 18 vzdělávacích programech. V 14 případech se pojem kompetence nevyskytuje. Programy pracují s kategoriemi vzdělávacích cílů, popisem těchto cílů, cíli primárními, cíli všeobecného vzdělávání. Vyskytují se dokonce země – Skotsko a Portugalsko, kde pojem kompetence využívali, avšak odstoupili od něj. Portugalsko tak využívá pojem „goals“ a Skotsko „outcome“.

Většina programů člení kompetence na: osobní, sociální, metodické a oborové. Jako hlavní a specifickou oborovou kompetenci zdůrazňují některé vzdělávací programy tzv. kompetenci obrazovou (Lucembursko) nebo vizuální kompetenci (Dánsko), případně kompetenci vizuální gramotnosti či vizuální komunikace. V německých plánech pak dominuje také metodická kompetence. Jindy staví vzdělávací programy do popředí osobnostní rozvoj (kompetenci k řešení problémů, občanskou, osobní, zodpovědnosti, samostatného kritického a kreativního myšlení apod.).

Z hlediska vyučovacích metod kurikulární dokumenty v současné době již neudávají konkrétní didaktické koncepty, postupy či metody. Důraz je v textu kladen na obecné principy: samostatnost jednání, řešení problémů, aktivitu žáka, hravé a experimentální zacházení s technikami, kooperativní formy učení. Vzdělávací programy zdůrazňují pedagogický konstruktivismus.

Většina vzdělávacích programů udává stejný poměr a závažnost teorie – praxe. Přesto lze vysledovat, že v rámci kurikulárních dokumentů převažuje u většiny evropských zemí podíl tvůrčí praxe. Na straně druhé např. v Polsku ve vyšších ročnících žáci studují pouze dějiny umění.

Z hlediska oborových obsahů a učiva analýza dotazníkového šetření odkazuje na dominantní obsahy: umělecká a obrazová kompetence, historické a současné umění, design, architektura, vizuální kultura každodennosti, umělecko-řemeslná praxe. Ve většině programů jsou explicitně jmenovány: architektura a design. Mezi často jmenované součásti vzdělávacího obsahu patří: historické a soudobé umění, performativní umění a inscenace, architektura, tradiční řemeslná produkce a design, analogová a digitální média, video, tvůrčí praxe, obrazy každodennosti, vizuální média, tvorba životního prostředí, estetika všedního dne, řemeslná praxe, technika, vizuální kultura, typografie, masmédi a popu-

lární kultura. Zdůrazněny jsou výrazové možnosti: malby, kresby, grafiky, plastiky, prostorové tvorby, fotografie, filmu, nových médií, hry a akce, environmentální tvorby.

Celistvý rozvoj osobnosti žáka je pak v současné době často stavěn nad oborové kompetence. Odborníci jmenují jako hlavní cíle oborového kurikula: rozvoj kreativního myšlení a jednání, řešení problémů, rozvoj personálních kompetencí, invence a kreativity, schopnosti prezentace a reflexe (často jsou tyto cíle podpořeny tvorbou osobního portfolio žáka). Většina odborníků blíže specifikuje personální kompetence, mezi které zahrnuje: získání sebevědomí, kritické myšlení, invenci, senzibilitu, kompetenci k řešení problémů, schopnosti imaginace a kreativního myšlení.

Ačkoliv tato evropská kurikulární studie sloužila především jako východisko tvorby modelu oborových kompetencí nově navrženého referenčního rámce, otevírá množství otázek také z hlediska komparativní evropské pedagogiky umění – oblasti neprobádané a ve společném rámci školství Evropy jen málo reflektované.

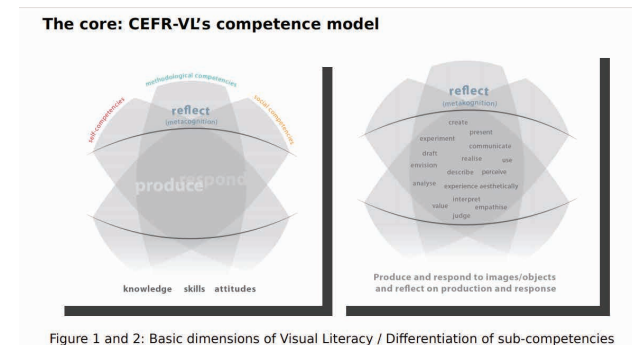
2.3 COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE IN VISUAL LITERACY (2016) JAKO MOŽNÝ NÁSTROJ EVALUACE A KOMPARACE V OBLASTI PEDAGOGIKY UMĚNÍ

Návrh Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti (European Framework of Reference for Visual Literacy – ENViL, 2016), který může sloužit jako nástroj evaluace a mezinárodní komparace, je inspirován návrhem Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2001).

Vymezení dílčích žákovských oborových kompetencí ENViL (výtah z pracovní verze 2015) je založeno na aktivních slovesech, která odkazují buď přímo k pozorovatelné činnosti žáků ve výuce, nebo jsou operacionalizovatelná na základě jiných pozorovatelných činností, které s danou kompetencí souvisí.¹⁰

Obr. 7

Základní dimenze vizuální gramotnosti



Obrazy¹¹ /objekty

popsat	beschreiben	describe
imaginovat	imaginieren	envision
navrhnout	entwerfen	draft
tvořit	gestalten	create, design
experimentovat	experimentieren	experiment
realizovat	realisieren	make
užít, využít	verwenden	use
komunikovat	kommunizieren	communicate
prezentovat	präsentieren	present
vnímat	wahrnehmen	perceive
analyzovat	untersuchen	analyse
interpretovat	deuten	interprete
posoudit, hodnotit	beurteilen	judge, evaluate
učinít estetickou zkušenost	ästhetisch erfahren	experience esthetically
vcítit se	einfühlen	empathise
ocenit, ohodnotit	wertschätzen	value appreciate

Ilustrativní výzkumná sonda – česká gymnaziální praxe v mezinárodním srovnání

Cílem ilustrativní empirické výzkumné sondy je zjistit, zda česká gymnaziální praxe výtvarné výchovy umožňuje naplňovat **očeká-**

¹⁰ Obsah dílčích oborových kompetencí je v návrhu CEFR_VL (2015) vymezen. V rámci výzkumné sondy je pak obsah jednotlivých kompetencí konfrontován s vyučovací realitou, ve které je daná kompetence operacionalizována.

¹¹ Obraz je v rámci modelu ENViL (2015) definován jako souhrnný pojem pro vizuální fenomény, ať vnitřní či vnější reality člověka. Pojem se vztahuje nejen na plošná umělecká díla, ale také prostorové či časoprostorové formy výrazu, ať již z oblasti umění, vizuálních studií nebo veškeré lidské kultury.

vané výstupy podle českého Rámcového vzdělávacího programu pro základní a gymnaziální vzdělávání (RVP ZV, 2013, RVP G, 2007) a **dílčí oborové kompetence Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti (CEFR-VL, 2016).**

Sběr empirických dat byl realizován studenty KVV PedF UK v Praze a studenty KVK PF ZČU v Plzni v rámci jejich vysokoškolských praxí v akademickém roce 2014–2015 na 7 gymnáziích v průběhu cca 80 vyučovacích hodin. Jednalo se o gymnázia: Gymnázium Na Pražačce, Gymnázium Jana Nerudy, Gymnázium Karvíná, Gymnázium Na Zatlance, Gymnázium Budějovická, Gymnázium Špitálská, Gymnázium Nad Štolou. Pozorovatelé zaznamenali vyučovací proces do hospitačních protokolů, pořídili fotodokumentaci tvůrčího procesu i výsledných výtvarných prací. Výzkumný vzorek byl zvolen záměrně ve vztahu ke kvalitativní výzkumné sondě (Pelikán, 1998, s. 48).

Pozornost hospitujících studentů ve výuce je zaměřena především na následující témata:

design vyučování zaměřeného na dosahování kompetencí, formulace úkolů zaměřených na dosažení žákovských kompetencí;

realizované výstupy;

možnost dosažení žákovských kompetencí/oborových kompetencí ve smyslu dílčích kompetencí Společného referenčního rámce vizuální gramotnosti (ENVIL 2015).

Na základě kvalitativní obsahové analýzy podle Mayringa (2007) byl veškerý textový materiál ve vztahu s dílčími oborovými kompetencemi CEFR-VL (2015) vyhodnocen. Zároveň bylo nutné při interpretaci výzkumných výsledků v mezinárodních souvislostech také zohlednit metody srovnávací pedagogiky (Adick, 2008, Průcha, 2012).

Studenti se v průběhu výzkumného šetření učili zacházet s didaktickými kategoriemi. Hledali odpovědi na následující otázky:

Ke kterým oborovým žákovským kompetencím směřují výtvarná zadání?

Jak se liší, či shodují cílové kategorie českého RVP a návrhu Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti?

Kompetenční potenciál výtvarných úkolů gymnaziální praxe

Výtvarné úkoly fakultní učitelé formulovali přiměřeně k věku žáků. Úkoly otevíraly ve většině případů určitý výtvarný problém. Formát výtvarných úkolů poskytoval možnost aktivní účasti žáků na výuce. Fakultní učitelé se již dříve zabývali tematikou dosahování žákovských kompetencí ve výuce (srov. Feindt a Meyer, 2010, s. 29–33), protože většina z nich psala školní vzdělávací program. Oproti výtvarným pedagogům v německy mluvících zemích mají tedy zkušenost s plánováním výuky v rámci kurikulárního dokumentu a zamýšlením se nad očekávanými výstupy úkolů.

Jedním z hlavních cílů zadávaných úkolů bylo podpořit kreativitu žáků, jejich fantazii, imaginaci a flexibilitu (obr. 8). Úkoly umožňovaly integraci vlastní zkušenosti. Žákovské výstupy – výtvarné výsledky – jsou individualizované a odkazují na osobité pojetí úkolu jednotlivými žáky, tedy realizaci jejich vlastních myšlenek a nápadů. V rámci zvoleného vzorku se přitom jedí jako nejvíce podporované oborové žákovské kompetence podle CEFR-VL (2015) „*vnímat, vcítit se, učinit estetickou zkušenost, experimentovat, imaginovat*“. Učinit estetickou zkušenost je však formulace, která se v české didaktice výtvarné výchovy jen zřídka využívá. Za účelem pochopení tohoto pojmu je možné se obrátit na německou filozofickou tradici nebo na estetiku J. Mukařovské-
ho (1936).

Pojetí výtvarné výchovy na zvoleném vzorku českých gymnázií ve srovnání se zahraničím podporuje především expresivně-kreativní složku výtvarné pedagogiky. Výtvarná výchova tak rozvíjí především personální a sociální kompetence žáků podle českých RVP ZV (2013) a RVP G (2007). Silný důraz na expresi v rámci české výtvarné pedagogiky přináší však také riziko vyprazdňování vzdělávacích obsahů, což bylo bohužel v několika případech patrné i v hospitované výuce.

Naopak podpora kompetence popisu a analýzy obrazů/objektů dle CEFR-VL (2015) ve smyslu vědomé deskripce tvůrčího procesu i samotného díla, tedy metodické kompetence deskripce a reflexe vlastní tvorby i porovnávání tvůrčích výsledků či jejich začlenění do širších kontextů umění a kultury, byla zřetelná pouze v polovině pozorovaných hodin. Na vzorku českých gymnázií se nejčastěji pojí kompetence popisovat a analyzovat dílo až s reflektivní závěrečnou fází hodiny. Přesto lze uvést pozitivní příklady, např. na gymnáziích Jana Nerudy nebo Na Pražačce se věnovali strukturované analýze vzdělávacího obsahu a formy nejen

v průběhu recepce nebo v rámci dějin umění, ale také v průběhu výtvarného procesu samotného (obr. 9, 10). Navíc již srovnávací výzkumná studie Uhl Skřivanové (2011) prokázala, že čeští učitelé často integrují do výuky výtvarné výchovy interdisciplinární témata (obr. 11). Využívají k tomu své profesní kompetence z druhého studijního oboru (např. český jazyk a literaturu nebo angličtinu). Žáci tak získávají možnost analyzovat a porovnat vyjadřovací prostředky různých druhů umění (např. literatury a výtvarného umění).

Realizované výtvarné úkoly málo přispívaly k žákovské kompetenci interpretovat obrazy/objekty dle CEFR-VL (2015). Problematické se jeví užití systematického postupu při výkladu díla. Přestože se učitelé věnovali se svými žáky reflexi jejich výtvarné tvorby (obr. 12) a žáci mají možnost získat znalosti o stylech a směrech výtvarného umění, jen zřídka je výtvarná tvorba a výsledné dílo včleněno a interpretováno v kontextu získaných poznatků. Německá oborová didaktika navíc zdůrazňuje jako závěrečnou fázi výtvarné tvorby transfer. „*Fáze transferu znamená naučené vědomosti a získané metodické kompetence usouvztažnit a aplikovat v nových kontextech a situacích*“ (Kirchner, Kirschenmann, 2015, s. 180). Transfer získaných kompetencí do nových kontextů se jeví v rámci výzkumného šetření jako značně problematický. Zřídka jsou nabyté žákovské poznatky či dovednosti vztahovány k širšímu uměleckému, kulturnímu či společenskému kontextu, natož ověřovány v nových situacích.

Možnost získání dílčí kompetence zhodnocení tvorby, díla či tvůrčích procesů podle CEFR-VL (2015) se jeví ve dvou třetinách případů jako minimální. Ačkoliv žáci v rámci reflektivní fáze výuky interpretovali své vlastní práce, pouze zřídka byli vedeni formulovat odůvodněný postoj, který by umožňoval získat intersubjektivní náhled na vlastní tvorbu.

Jedna z dimenzí očekávaných výstupů vzdělávacího oboru výtvarná výchova v českém RVP ZV (2013, s. 71) se nazývá „*ověřování komunikačních účinků*“. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia obsahuje dokonce obsahovou oblast „*umělecká tvorba a komunikace*“ (RVP G, 2007, s. 55–56). V rámci výzkumného šetření se projevovала komunikace především ve smyslu verbální prezentace žákovské práce. Ze srovnávacího česko-bavorského výzkumu (Uhl Skřivanová, 2011) přitom vyplývá, že na hospitovaných bavorských gymnáziích je prezentace především chápána jako výstavní činnost. Na českých gymnáziích naproti tomu je

prezentace nejčastěji realizována ve smyslu představením vlastní výtvarné práce skupině žáků, slouží k sebereflexi a komunikaci ve smyslu sociální interakce se spolužáky. Tyto výsledky potvrdila i tato výzkumná sonda.

Fakultní učitelé volili smysluplně ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu konkrétní náměty, srozumitelně prezentovali výklad. V průběhu výtvarného procesu reagovali na otázky žáků a dodávali jim odvahu k vlastnímu výtvarnému výrazu a kreativitě. Přesto odkazují výsledky šetření také na to, že žáci očekávali více zpětné vazby a individuální přístup. Vysokoškolští studenti pak očekávali od fakultních učitelů více originality při volbě námětu výtvarných úkolů (Uhl Skřivanová, 2018).

ZÁVĚR

Význam srovnávací výtvarné pedagogiky se v současné době stále zvyšuje, a to jak ve vztahu ke společným doporučením Evropské unie v oblasti školství, tak interkulturní a transkulturní problematice. Bohužel tato disciplína, ačkoliv nabývá na důležitosti, není dostatečně pěstována jako vědní oblast a postupy klasické komparatistiky nejsou vhodně propojovány s problematikou interkulturního vzdělávání. V rámci oboru výtvarné pedagogiky pak zcela schází empirické srovnávací studie (srov. Uhl Skřivanová, 2011), protože jejich realizace je velice náročná. Předpokládají totiž výbornou znalost cizího jazyka, ale také kontextu oboru a možnosti v rámci zahraničního školství sbírat empirická data. Přesto právě realizace takových studií je jednou z hlavních cest vzájemného pochopení a nalezení skutečné báze porozumění zúčastněných stran. I v rámci obecné srovnávací pedagogiky je totiž zřejmé, že i při nejlepší snaze o pochopení cizí kultury dochází někdy k její přílišné esencionalizaci nebo zvěčnění nebo se s pojmem kultura zachází libovolně. Takové nepochopení národní kultury pak vede k tvorbě „společných“ dokumentů, které však nevychází z konsensu více zúčastněných národů, ale spíše z obořového myšlení převládající jazykové proveniencie. Navržený referenční rámec vizuální gramotnosti ENViL tak jasně vychází z německého oborového myšlení a německé terminologie pedagogiky umění.

Ať již začneme přemýšlet nad samotným pojmem *kultura* v evropském kontextu, nad historickými mezníky v kontextu různých zemí Evropy, nad školstvím jednotlivých zemí, zjistíme, že skutečné Evropanství dosud nebylo ve školách pěstováno a my

všichni velice málo víme i o blízkých sousedících zemích, ať již jejich dějinách, tradici, kultuře i jazykových a výrazových možnostech, či dokonce oborové terminologii. Sloučená Evropa tak zůstává dosud rozdělená.

V oblasti školství jsou vítané také studie teoretického charakteru, jako výše představená studie C. Kirchner a F. Haanstry (2016). Bohužel právě tato studie sledovala příliš jasný cíl – zachytit soudobou orientaci na dosahování kompetencí v rámci různých evropských kurikulárních dokumentů, a obhájit tak vznik návrhu referenčního rámce na základě zvolené terminologie. Analyzované kurikulární dokumenty tak jsou zvolené nesourodě, jedná se o vzdělávací programy pro ZŠ i SŠ, pro různé věkové skupiny dětí dle vlastní volby expertů. Ne všichni oslovení odborníci pak byli specialisty na kurikulární studie, a tak prokazovali různé zkušenosti s touto oblastí. Stejně tak tematika studie je příliš široká. Přesto jsou výše představené výzkumné nálezy studie velice významné, jelikož jiná obdobná rozsáhlá šetření v oblasti evropské srovnávací výtvarné pedagogiky dosud nebyla provedena.

Důležitost evropského srovnání se ukazuje i pro běžnou národní školní praxi, jak prokázala empirická sonda do naší gymnaziální praxe. Ač evropský referenční rámec je pouze návrhem a jeho obsah je velmi diskutabilní, přesto jeho ověření v české školní praxi přineslo zajímavé výzkumné nálezy. Výuka výtvarné výchovy na vzorku českých gymnázií je zaměřená především na klíčové kompetence všeobecného vzdělávání a některé oborové kompetence téměř vynechává. Ačkoliv učitelé čerpají inspiraci i v jiných předmětech a podporují mezioborovou kooperaci, vlastní oborový obsah se v některých případech vytrácí nebo je zaměňován za pracovní činnosti či terapeutické aktivity. Zatímco tedy silné stránky sledované výuky spočívají v podpoře imaginace žáků, jejich tvůrčích schopností a individuality i invence, hravosti a výtvarného experimentování, chybí na straně druhé metodický i analytický přístup k vlastní tvorbě a uměleckému dílu i jeho interpretaci. Vlastní tvůrčí výsledky žáci nedokáží hodnotit a začlenit do širších kontextů umění a kultury.

Srovnávací výtvarná pedagogika je podceňovaná disciplína s velkým potenciálem, která potřebuje nově etablovat nástroje tradičního srovnání, aby vyhovovaly soudobé interkulturní situaci ve vzdělávání. Je však zřejmé, že právě tato disciplína může přispět k nalezení optimální cesty společných evropských dokumentů a podpořit možnost vzájemného porozumění a společného dialogu.

Obr. 8–12

Dokumentace z výzkumné sondy: Gymnázium Nad Štolou, Mgr. I. Jirková, Mimoszemšťané; Gymnázium Na Pražačce, dr. Š. Brejcha, Kompoziční schéma; Gymnázium Jana Nerudy, Mgr. S. Svatošová, Snová krajina; PIZŠ Horáčkova, Bc. B. Svrčinová, Krajina pro slepce, Pohled z okna



LITERATURA

ADICK, Christel. 2008. *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-018858-7.

BERING, Kunibert, HÖLSCHER, Stefan, NIEHOFF, Rolf & Karina PAULS, eds. 2013. *Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich*. Artificium – Schriften zu Kunst und Kunstvermittlung. Bd. 46. Oberhausen: Athena Verlag. ISBN 978-3-89896-551-4.

BRAY, Mark, ADAMSON, Bob & Mark MASON. 2012. Comparative Education Research. Approaches and Methods. *CERC Studies in Comparative Education 19*. New York: Springer 2012. ISBN 978-1-4020-6188-2.

CROSSLEY, Michael. 2002. Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field. *Current Issues in Comparative Education 4/2*.

FEINDT, Andreas & Hilbert MEYER. 2010. Kompetenzorientierter Unterricht. In: *Grundschulzeitschrift*, s. 29–33. Lichtenau: Friedrich Verlag. Dostupné z: 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%2Fthemmen%2FReligionsunterricht_Religionspaedagogik%2FKompetenzorientierung_Religionsunterricht_KompRU_2010.pdf&ei=OBGCUZDMMIGVtAavuoGYDQ&usq=AFQjCNEKpixKzaK-bEm7G2IfWhNSFvxp5PA&sig2=p1Ump_Fcw9sraA4xZsO0wQ&bm=bv.45960087,d.Yms [10. 12. 2015].

HICKMAN, Richard, ed. 2013. *International Encyclopedia of Art and Design Education* (v přípravě).

KIRCHNER, Constanze & Folkert HAANSTRA. 2016. Expertenbefragung zu Lehrplänen in Europa – Methoden und erste Ergebnisse. In: WAGNER, Ernst a Diederik SCHÖNAU, eds. *Common European Framework of Reference in Visual Literacy*, s. 191–202. Münster – New York: Waxmann Verlag GmbH. ISBN 978-3-8309-3428-8.

KIRCHNER, Constanze & Johannes KIRSCHENMANN. 2015. *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Fiedrich Verlag, Klett & Kallmeyer. ISBN 978-37-8004-828-8.

MAYRING, Philipp. 2007. *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. ISBN 978-3-82-8229-5.

MUKAŘOVSKÝ, Jan. 1936. *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*. Praha: Fr. Borový.

PELIKÁN, Jiří. 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-2461-916-3.

PRŮCHA, Jan. 2012. *Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0191-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2013. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

SCHAUB, Horst & Karl G. ZENKE. 2000. *Wörterbuch Pädagogik*. Verlag: Dtv. ISBN 978-34-2332-521-9.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2018. Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání. *Výtvarná výchova*. **57**(1–2) 6–19.

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

WAGNER, Ernst & Diederik SCHÖNAU, eds. 2016. *Common European Framework of Reference in Visual Literacy*. Münster – New York: Waxmann Verlag GmbH. ISBN 978-3-8309-3428-8.

WALTEROVÁ, Eliška. 2000. *Výzkumný záměr „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“: úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-034-X.

Tak jako výuka fyziky (resp. chemie, biologie) má obor, do kterého má žák či studenta uvést, považuje se za obor výtvarné výchovy **výtvarné umění** a v poslední době i **vizuální kultura**¹².

Výtvarné umění je dnes pro výtvarnou výchovu velmi obtížně zvladatelný obor z několika důvodů – od výbojů moderny, od vzniku abstraktního a posléze konceptuálního umění přestalo být výtvarné umění široké populaci obecně přístupné – stále ještě slyšíme její velkou část říkat, že abstraktnímu umění nerozumí, že je tudíž zbytečné, apod. Konceptuální umění je pak obecně přístupné ještě méně, na veřejnost z něho pronikají většinou převážně události bulvarizované coby skandály. Výtvarné umění je v důsledku toho chápáno ponejvíce rozporně, v polárním vztahu „abstraktního“ a „realistického“ projevu, z toho důvodu nemá vlastně ani jednotný koncept, který by z něj vytvářel kompaktní obor¹³.

12 Souvislejší zájem i v našich poměrech o **širší přístup k výtvarné výchově coby vizuální kultuře** (ještě bez použití pojmu vizuální gramotnost) skrze aktivní zvládnutí tvorby obrazu pro uplatnění v komunikaci, které nebývalou měrou usnadňují nové technologie, je znát již ze zaměření symposia České sekce INSEA v roce 1995 s názvem *Uvidět čtvrtý rozměr*, se systematickým pokračováním při pořádání pražských symposií INSEA v Praze v letech 2000 a 2006.

13 Tato roztříštěnost názorů na výtvarné umění se projevuje i ve výtvarné teorii – názorně viz např. antologii Kulka, Ciporanov: *Co je umění* (2010).

Veřejnost tak není přesvědčena, že výtvarné umění je hodnotou, které by se měla věnovat ve výuce nějaká zvláštní pozornost. V praxi výtvarné výchovy to má následky v tom, že pokud je abstraktní či konceptuální umění vůbec akceptováno, děje se tak především přes vcítování, přes vyvolávání estetického působení se zdůrazňováním expresivního účinku, což může při necitlivém pedagogickém působení vést až k vzbuzování méněcennosti u těch, kteří tento estetický účinek moderního (abstraktního) umění nepocítují a ani po něm – v pluralitní epoše zcela legitimně – netouží. V praxi to vede k velmi rozšířenému jevu, že učitelé výtvarné výchovy nevztahují svá zadání ke konkrétním dílům výtvarného umění (natož aby se je pokusili žákům interpretovat vzhledem k jejich úrovni zkušeností) a uplatňují z nich lépe či hůře vypreparované výtvarné postupy, „techniky“, které pak vedou k předem požadovanému výsledku. Výtvarná výchova v tomto pojetí pak ztrácí i jindy proklamovaný punc tvořivosti, naopak, paradoxně může vést u žáků a studentů k jejímu potlačení a tím k vytváření jejich jinak nepodložených komplexů z nekompetentnosti k tvorbě („nemám talent“).

Oproti tomu se zvyšuje význam a naléhavost působení **vizuální kultury**. Zejména její účinky, přecházející často v manipulaci (především v politice a reklamě prodeje), vyvolávají zpětně reakce s potřebou se tomuto útisku nějakým způsobem bránit. Právě proto se začíná hovořit o vizuální gramotnosti, čímž se míní zejména metody, jak demaskovat tento nátlak, v druhém plánu také jak zajistit přístup k vizuální komunikaci minoritám. Vizuální kultura je pak z těchto pozic chápána jako svým způsobem nebezpečná věc, vedoucí k ohrožení a k obavám z ní, je pak vnímána jako nástroj boje těch, kdo vizuální kulturu ovládají, vůči těm, kteří se cítí skrze ni ovládáni. Z velké části je přitom pomíjen pozitivní aspekt vizuální kultury, pro který je vlastně čím dále více rozšířena – coby tmelící článek society je velmi přesná a časově úsporná v komunikaci. Bez pochybností to lze prokázat, srovnáme-li např. popis židle s jejím obrazem.

Za těchto okolností neexistuje ani jednotná či **přehledná vizuálně výtvarná teorie**¹⁴, v důsledku toho ani jednotný názor na **vizuální kulturu** a obsah **vizuální gramotnosti**. O to obtížnější je pak založit metodický koncept výtvarné výchovy, který by všechny tyto otázky pokryl a zpřehlednil.

14 Weitz, in: Kupka, Ciporanov, 2010: 51 n.

Domnívám se však, že tento koncept založit lze, je k tomu ovšem třeba předestřít pro výtvarnou výchovu takovou analýzu výtvarného umění, která průkazně a zřetelně doloží jeho *inovativní sémantické účinky a z nich jeho aktuální smysl a nezbytnost*. Dosaďadní oborové apelaci na estetické a kreativní účinky výtvarného umění a výtvarné výchovy chybí konkrétnost a přesvědčivost. Pro dnešní pluralistický přístup se stal již příliš obecným i koncept Herberta Reada z konce 60. let, který odkazoval na potřebu výchovy uměním, s uplatněním klasifikace výtvarné moderny na základě Jungovy typologie. Také tzv. expresivní pojetí extrahuje z výtvarného procesu pouze část, která se týká osobnosti tvůrce nebo diváka, nikoli už toho, co inovativního může prostřednictvím umění přinést.¹⁵

Koncept, který může být platný pro výtvarné umění i pro výtvarnou výchovu, je možné v naší kulturní tradici založit na *strukturalistickém přístupu*, který byl nastolen Pražským lingvistickým kroužkem s čelným představitelem *Janem Mukařovským* a který je nyní znovu reaktivován dnes zastávaným odstupem od poststrukturalistického konceptu.¹⁶

Základem tohoto původního strukturalistického přístupu je Mukařovského myšlenka, že *celek je tvořen vzájemnými dynamickými vztahy částí, chápáných u člověka konkrétně jako vztahy jedinečných osobních entit vůči societě, kterou spolu takto zakládají*. V tomto pojetí jejich vztah nemůže být nikdy pojímán pouze ve statických funkcích, ale je neustálým sledem interakcí, podněcujících jak proměnu sociální struktury, tak i jejich členů – individualizovaných jednotlivců.¹⁷

15 Slavík (2015, s. 397) ilustruje expresivní přístup k umění citací španělského teoretika F. Hernández, který od otázky „Co vidíš“ přestupuje k otázce „Co o mně vypovídá tento projev“. Pojetí umění širší než expresivní, sémiotické pojetí umění jako experimentálního prostoru pro inovaci znakového systému, by mělo klást otázku: „Co inovativního jsi objevil zásluhou své tvorby?“

16 Viz např. Volek (2004, s. 81) hovoří o funkčním a transformačním strukturalismu. Poststrukturalistický koncept byl založen jako ohlas na funkční chápání struktury Levi-Straussem jako jisté abstrakce netriviálních vztahů (např. příbuzenských, kulturních), které přetrvávají jejich konkrétní naplnění jako jakýsi nadčasový vzorec (který z této strany měl ovšem potíže se zařazování nových konkrétních historických aktualizací a začal posléze kritizován jako pouhý formalismus proti reálným obsahům života – viz Foucault, Barthes, Deleuze). Jan Mukařovský zastával vždy principy transformačního strukturalismu.

17 V Rámcovém vzdělávacím programu pro výtvarný obor je tato strukturalistická souvislost podchycena požadavkem na uplatňování subjektivity (individuální rozměr vizuální tvorby) a interpretace a komunikačního ověření jejích výsledků – s cílem zapojení individuálního, jedinečného neopakovatelného vnímání do sociálního kontextu a sociálních vztahů. (Vygotskij, in Průcha, 2004.)

V tomto živém vztahu *vznikání struktury society* hrají zásadní roli **sémantické systémy**, které tyto transformace individuů na societu s vytvářením jejich vzájemných vazeb zakládají. S tímto pohledem na sémantické systémy se jejich dosud převažující interpretace v jejich označující funkci vůči objektu ukazuje až druhotnou, odvozenou funkcí znaku: jeho primární funkcí je podle Mukařovského uplatnění sémantických systémů v *jejich funkci koordinační a kooperační*. Takováto funkcionalita znakových systémů je primární podmínkou socializace jednotlivců, jejich uplatněním je socialita teprve aktuálně utvářena!

Teprve v tomto strukturním pohledu se zřetelně ukazuje funkce výtvarného umění a potažmo i *funkce výtvarné výchovy v několika rovinách*. Z pozic, které jsme předestřeli výše, má umění dvě vzájemně související, avšak strukturně diferencované funkce – každou z nich s odlišnými účinky. Jednu vůči **individu** a druhou **pro societu** – současné **teorie výtvarného umění i výtvarné výchovy** je však bohužel zatím většinou neumí striktně oddělit a jejich uplatnění nepatřičně mísí.

Na **strukturní úrovni individua** je onou funkcí umění *vyvolání estetického účinku*. Ten je zcela jedinečný pro každé individuum, je závislý na jeho nezastupitelných dosavadních životních zkušenostech, které jsou principiálně u každého individua jedinečné a odlišné od kohokoli dalšího. Estetický účinek, jehož zážitek je každému přístupný, avšak z výše uvedených důvodů z principiálně jedinečných podnětů, můžeme ze strukturního hlediska chápat také jako instinktivní reakci organismu, která rychleji a v aktuální situaci komplexně zhodnotí náš stav a stav našeho okolí. Takto ji cítíme jako vyjádření emocí a její účinek jsme schopni sémioticky (racionálně) charakterizovat až dodatečně. Estetický zážitek jednotlivce (v původním obsahu jako účinek primárního zpracování smyslového vnímání) znamená tedy především jeho účinnější ochranu ve vztahu k vnějšímu (sociálnímu i přírodnímu) i vnitřnímu prostředí. Koordinace těchto individuálních zážitků projevených jako estetické také při umělecké recepci umožňuje ve svém celku nalézání toho, co Mukařovský (1966) popsal coby estetickou normu¹⁸ – z pohledu prospěchu society je to jistá standardizace metod vnímání, která je prospěšná v sociální komunikaci, i ona však takto podléhá neustálému strukturnímu působení interakci,

18 Viz MUKAŘOVSKÝ, *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*. In: Studie z estetiky, 1966, s. 17–54.

dynamiky a transformací, takže z klasického pohledu je její někdejší idealistická stabilita ovšem v uměleckém procesu neustále narušována.

Sociální funkci umění a jeho nekonečné zásluhy na vzniku lidské sociální struktury, na jejím rozvíjení a propojování ovšem oceníme teprve, když porozumíme postupu této strukturační. Z této strany nejsou dějiny umění zásadně pouhým výčtem esteticky působivých artefaktů, ale svědectvím o rozvoji a *prohlubování potenci lidského vnímání, poznávání, komunikace, kooperace a koordinace*. Velmi přesvědčivě se to dá dokázat, když analyzujeme vzrůstající strukturační vizuálně obrazných vyjádření od jejich počátků až do žhavé současnosti. Na této strukturační sociální úrovni vystupuje umělecká tvorba a umělecký proces jako experimentální prostor k vynalézání, *ověřování a rozšiřování inovativních vizuálních znaků, z nichž se v skrze sociální praxi rozhoduje, které z nich se posléze stanou koordinačním a kooperačním nástrojem společnosti*.

Při tom lze zřetelně doložit, jak každý umělecký objev prochází ověřováním jeho psychosomatických, posléze sociálních účinků, až se jeho takto získané obsahy stávají obecně známým a přístupným komunikačním nástrojem. (Vančát, 2016) Umění v tomto procesu dokládá svoji účinnost při experimentálním získávání nových znaků, jejich ověřování a zavádění do komunikační praxe.

V takto pojímané funkci uměleckého procesu pravěká malba a „abstraktní malba“ či multimediální instalace nejsou chápány v protikladech, ale mají závažné strukturační souvislosti a přesné návaznosti, odhalované také s rozvojem porozumění sémiotickým vztahům a jejich transformacím. V tomto odmagického vizuálně obrazného vyjádření strukturalistickou analýzou jeho relací, k níž zásadním způsobem přispěli Paul Cézanne a Marcel Duchamp, je možné odhalit „abecedu“, příbuznou strukturačnímu jazyku (Vančát, 2013), v němž z vymezených fonetických, morfologických a větně skladebných prostředků v jejich vzájemných vztazích máme přesto nekonečné možnosti tvůrčího objevování našeho přístupu ke světu i k sobě samým, stejně tak i spolehlivé komunikační prostředky.

ZÁVĚR

Skrze výše uvedený strukturační výklad historie umění lze také žákům představit postupné odhalování stále širších vztahů znaku,

od jeho magických účinků, přes jeho mýtické užívání až k jeho realistickému chápání. Posléze odhalení jeho subjektivní interpretace v moderně až k uplatnění strukturačních souvislostí poznávajícího subjektu s nadřazenou strukturou společnosti a znaku ve vztazích k ostatním znakům a znakovým systémům v postmoderně. Zde může výtvarná výchova posloužit základnímu vzdělání účinkem, jenž ji zdaleka přesahuje, *názorným představením různých postojů ke znakům a znakovým systémům* a z toho nastolených postojů odhalujících možnosti poznání a kooperace v závislosti na uplatněním přístupu k označování.

Odsud je teprve možné bez mýtických obav z vizuální kultury nastoupit cestu k rozvoji vizuální gramotnosti nejen žáků a studentů, ale i jejich učitelů, rodičů a veřejnosti jako schopnosti uvědoměle tvořit prostřednictvím obrazných prostředků reprezentace i vlastních vizuálních představ a vlastních názorů na svůj životní prostor, na svou společnost i na sebe sama. Příležitosti, které nám dnešní doba nabízí, spočívají nejen v dnešní všeobecné dosažitelnosti zobrazovacích prostředků a nebývalých příležitostí k sociálnímu uplatnění takto vlastními silami vytvořených obrazů, ale právě ve schopnosti chápat smysl jejich uplatnění a jejich nové možnosti.

LITERATURA

BAUMAN, Zygmunt. 1995. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon. ISBN 80-85850-12-5.

FOUCAULT, Michel. 1994. *Toto nie je fajka*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-084-3.

GABLIK, Suzi. 1995. *Selhala moderna?* Olomouc: Votobia. ISBN 80-85885-20-4.

GOODMAN, Nelson. 2007. *Jazyky umění*. Nástin teorie symbolů. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.

KULKA, Tomáš & Denis CIPORANOV. 2010. *Co je umění*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-87378-46-5.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1993. *Mýtus a význam*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-052-5.

MUKAŘOVSKÝ, Jan. 1968. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon.

PRŮCHA, Jan, ed. 2004. *Lev Semjonovič Vygotskij. Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7178-943-7.

SLAVÍK, Jan. 2015. In: STUHLÍKOVÁ, Iva et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. 465 s. ISBN 978-80-210-7769-0.

VANČÁT, Jaroslav. 2013. Vývoj strukturace (vzájemných vztahů) obrazových objektů. In: Věra Uhl SKŘIVANOVÁ, ed. *Pedagogika umění / umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, s. 207–213. ISBN 978-80-7414-582-7.

VANČÁT, Jaroslav. 2016. Kdy je obraz a co je umění. Metastruktura obraznosti. *Výtvarná výchova*. 56(4) 2–9. ISSN 1210-3691.

VOLEK, Emil. 2004. *Znak – funkce – hodnota*. Praha – Litomyšl: Paseka. ISBN 80-7185-666-5.

4 Kvalita ve výtvarné výchově z pohledu studentů – výzkumná sonda | Kateřina Štěpánková

Požadavek dosahování a zvyšování kvality vzdělávání je zvláště v posledních dvou desetiletích významně zdůrazňován. Důvodem je jak tlak tržního prostředí, které zdůrazňuje požadavek schopnosti jedince i společnosti obstát v silně konkurenčním světě, tak i změna filosofie samotného vzdělávání. Na kvalitu jsou tedy kladeny odlišné požadavky než dříve. Především se jedná o proměnu vnímání kvality jako daného „stavu“ směrem k „procesu“, který není uzavřený. (Kessler, 2013) Důraz na dosahování a stálé zvyšování kvality je tak vznášen ze strany školy, jejích zřizovatelů, rodičů, žáků, i trhu.

Jednoznačně definovat kvalitu ve vzdělávání není snadné. Odborníci se v této otázce shodují především na tom, že kvalita je těžko uchopitelný pojem, tak jako každá absolutní veličina. (Harvey a Green, 1993) Cheng (1997) ukazuje, že koncept kvality bude vždy vnímán různě v závislosti na tom, kdo ji posuzuje, i na kritériích jednotlivých posuzovatelů. Jedná se nejen o různé pohledy na jednu skutečnost, ale různé pohledy na různé skutečnosti, které mají pouze shodný název. (Harvey a Green, 1993) Kvalita může být vnímána buď jako absolutní kategorie, jako ideál či určitý práh daný normou, nebo může být nahlížena jako dynamická, v závislosti na kontextu se proměňující kategorie.

4.2 KVALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Cheng (1997, s. 23) kvalitu ve vzdělávání definuje jako „komplex složek, které jsou přítomné na vstupu, v procesu a na výstupu vzdělávacího systému a zaručují uspokojení všech explicitně i implicitně definovaných požadavků vzdělávací instituce“. Současné ukazuje na skutečnost, že „kvalita je mnohohrstevnatý koncept a proto nemůže být hodnocen dle jednoho ukazatele“. (Tamtéž.) V národním kontextu se problematice kvality vzdělávání významně věnuje Janík (2010, 2012, 2013), Janíková, Vlčková (2009), ve výtvarné výchově pak Slavík (Slavík Dytrtová, Fulková, 2010; Slavík, Lukavský, 2013). Janík shodně se zahraničními autory ukazuje na komplexnost problematiky a obtíž při hledání kritérií jejího posuzování, neboť ty závisí na přijaté perspektivě posuzovatele. Upozorňuje především na potřebu definovat vedle kvality i nekvalitu a začít používat tento pojem specificky, nejen jako označení optimálního stavu. Za významný ukazatel kvality výuky vnímá zvláště učitelovu znalost obsahu a jeho schopnost transformovat obsah učiva (Janík, 2008, 2009, 2010; Slavík, Janík 2012).

4.3 MODELÝ KVALITY

Modely posuzování kvality využívané v oblasti marketingu a řízení procesů se staly významnou inspirací i při posuzování kvality ve vzdělávání. Často využívaným je např. model TQM (Total quality management) (Tanner, De Toro, 1992; Bonstingl, 2001, či IPO (Input – Process – Output) (Chua, 2004). Významný podnět pro posuzování kvality v pedagogické praxi nabízí Cheng (1995). Na základě modelů pro organizační a školní efektivitu definuje sedm možných modelů uplatnitelných při vyžadování, posuzování a nastavování podmínek kvality. Jedná se o model 1. *cílů*; 2. *vstupů a zdrojů*; 3. *procesů*; 4. *uspokojení*; 5. *legitimity*; 6. *absence problémů* a 7. *model učící se organizace*. Tyto jednotlivé modely ukazují, že je nutné rozlišovat kvalitu nejen na vstupu, v procesu či na výstupu, ale vnímat ukazatele vnitřní i vnější. Zohlednit perspektivu posuzovatele, a to jedná-li se o vnímání kvality ze strany žáka, učitele, rodiče, školy, zadavatele standardizovaných testů či potenciálního zaměstnavatele, kterým může být i navazující stupeň vzdělávání. Na daných příkladech se zřetelně ukazuje, že výzkum kvality v pedagogickém procesu i její posuzování vyžaduje jasné vymezení pole, cíle i zvolené perspektivy. Jinak není možné tento široký a složitý koncept uchopit.

4.4 KVALITA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Kvalita vázaná na konkrétní obor nikterak výrazně neproměňuje definici a podmínky hodnocení kvality. Významné je pouze poznamenat, že „kvalita v uměleckých oborech odkazuje spíše k celistvému charakteru určité věci či zkušenostní oblasti, zatímco věda usiluje o podchycení kvalit jakožto měřitelných veličin“. (Janík, 2012, s. 246) Pohled na kvalitu jako statickou normu nebo dynamický proces a transformaci dále rozpracovává např. Burrows, Harvey, Green (1992), Harvey, Green (1993). Hledisko normy můžeme vnímat jako závazný obsah učiva daný kurikulem, proces jako utváření znalosti samotným žákem či schopnost učitele transformovat obsah učiva a podporovat vlastní učení žáků. V přímé pedagogické praxi je důležité vnímat obě tyto polohy.

Překážky kvality v praxi výtvarné výchovy

Pohled do praxe opřený o empirii i výzkumy naznačuje, že otázka kvality výtvarné výchovy je na prvním stupni ZŠ vnímána velmi volně a je utvářena především vnějšími materiálními podmínkami a dosaženými znalostmi učitele. Šobáňová (2012) na základě výzkumu ukazuje, že učitelé nerozumí RVP a kurikulárním dokumentům. Ty rámcově vymezují nejen cíle předmětu, očekávané výstupy a klíčové kompetence žáků, ale definují i základní ukazatele kvality předmětu. Štěpánková (2015) na příkladu tvořivosti dokládá, že budoucí ani stávající učitelé nemají jasno v zásadních otázkách, které určují podobu a realizaci výtvarné výchovy. Jedná se o otázky typu: „Co je tvořivost?“, „Jaké jsou charakteristiky tvořivého žáka?“, „Je tvořivost dar či může být ve škole podporována a rozvíjena?“. Tvořivost je přitom považována za klíčovou kompetenci nejen ve výtvarné výchově. Dle ní je posuzována i kvalita nastavení celého vzdělávacího procesu.

Významnou překážkou dosahování kvality je i nízké profesní pojetí (*self-efficacy*) učitelů (Bandura, 1996, 1999; Pajares, Urdan, 2006). *Self-efficacy* je přesvědčení o vlastních profesních schopnostech a dovednostech, síle přesvědčení obstát v dané činnosti. Toto osobní pojetí vlastní účinnosti ovlivňuje kvalitu obsahu a zprostředkování učiva. *Self-efficacy* se vytváří v průběhu celé vzdělávací historie studenta. Staví především na raných zkušenostech z období vlastního vzdělávání a na počátečních zkušenostech ze své pedagogické praxe (Bandura, 1999, 2006; Lemon, Garvis, 2013). Nedostatečná odborná příprava ve výtvarných předmětech spolu se zkušeností s předmětem na pre-primárním a primárním stupni vzdělávání tak nastavuje nízkou úroveň kvality obsahu

učiva předávaného budoucími učiteli na prvním stupni základní školy. Učitel tedy učí to, co sám umí, přesněji to, v co věří, že umí. Výzkumy realizované mimo kontext České republiky dokládají, že problém naplňování kvality ve výtvarné výchově je obecný. Příčinou je široký oborový záběr učitelů na prvním stupni, odborná příprava nepokrývající vstupní znalostní deficit studentů a vlastní problematická zkušenost s předmětem v minulosti (Bresler, 1992; Brown, 2006; Lemon, Garvis, 2013; Garvis, Twigg, Pendergast, 2011). Učitelé se při přípravě logicky zaměřují více na mateřský jazyk a matematiku, které jsou pro školu významným a navíc snadno měřitelným ukazatelem úspěšnosti vzdělávání a tudíž i jeho kvality. Tyto předměty tvoří 50 % a více v týdenním rozvrhu žáka na prvním stupni. Výchovy obecně jsou tedy postaveny do druhé či spíše třetí linie zájmu.

Ukazatele kvality ve výtvarné výchově

Proměna pohledu na smysl, cíle a filosofii vzdělávání se promítla do teorie didaktiky globálně a odráží se v jednotlivých národních kontextech. Vlastní ukazatele kvality pro výtvarnou výchovu v České republice nalezneme rámcově v RVP (2007), který definuje tři vzdělávací domény spolu s žádanými výstupy. Detailnější rozlišení nalezneme v koncepci komplexního kurikula (Day, Hurwitz, 2012), ze kterého vychází DBAE (Delacruz, Dunn, 1996; Greer, 1997) a v konceptu VCAE (Anderson, Milbrandt, 2005). Učivo se ve výtvarném vzdělávání realizuje ve čtyřech základních kategoriích, na něž je položen různý důraz: 1. *vlastní tvorba*, 2. *estetika*, 3. *kritika* a 4. *historie umění*. Výstupy v oblasti estetiky a kritiky specifikuje VCAE o vizuální gramotnost; AiE (UNESCO, 2006) o multikulturní porozumění a sociální problematiku; postmoderní teorie o způsoby interpretace díla a genderové otázky. Kvalita výuky je však přímo závislá na osobě učitele, jeho vzdělání, představách o cílech a smyslu předmětu, na vlastních zkušenostech, profesním sebepojetí i na společností sdílených hodnotách a názorech. Výzkumný tým Harvardské univerzity (Project Zero, 2009) předkládá rozsáhlý výzkum mapující představy učitelů o atributech kvality ve výtvarném vzdělávání. Podrobně popisuje především oblasti formující kvalitu výtvarného vzdělávání. Jedná se o 1. *žáka a proces vyučování* – tedy o to, co se skutečně realizuje ve výuce, charakter úloh, postoj žáka a jeho zapojení, 2. *učitele a jeho didaktické strategie* – jak učitel pojímá svou roli, jaké úlohy vytváří a předkládá, 3. *sociální vztahy a dynamiku ve třídě* – vztahy mezi žáky, směrem

k učiteli, 4. *prostředí a materiální podmínky*, do kterých náleží i čas, který má předmět vyhrazený v rozvrhu.

Implicitní teorie učitelů

Bandura (1977, 1986) ukazuje, že přesvědčení o vlastních profesních schopnostech je významným ukazatelem budoucího jednání, výkonu a aspirací. Vedle postoje k vlastním kompetencím a představ o sobě samém, je významné i osobní a sdílené pojetí konstruktů, ke kterému se kompetence vztahují. I to ovlivňuje postoj a aktivitu. Runco (1999, s. 27) udává, že „laické“ konstrukty jsou velice významné, neboť formují a ukazují postoj k dané skutečnosti zažitý v kontextu komunity, kultury, společnosti“. Výzkum implicitních teorií tak odhaluje sdílené představy a stereotypy držené ohledně daného konstruktů (Sternberg, 1985, Plucker, Renzuli, 1999; Runco, 1999). Realizace výtvarné výchovy je v praxi formována celým komplexem vlivů – sdílenými představami o smyslu, cíli a kvalitě předmětu, získanými zkušenostmi s předmětem, dosaženými znalostmi, ale i představami o vlastních znalostech a dovednostech. Takto definovaná kvalita výuky zdaleka nemusí odpovídat úrovni kvality vyžadované vyššími autoritami. Znalost implicitních teorií tak umožňuje lépe plánovat a evaluovat úsilí vyvíjené k podpoře kvality výtvarné výchovy.

4.5 VÝZKUM KVALITY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ Z POHLEDU STUDENTŮ

Metodologie

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je představa studentů o ideální realizaci výtvarné výchovy a jaké atributy kvality ve výtvarné výchově rozeznávají. Výzkum byl realizován mezi studenty 3. – 5. ročníku učitelství pro první stupeň základní školy na Univerzitě Hradec Králové. Všichni dotazovaní studenti již absolvovali praktickou výtvarnou přípravu i základy obecné didaktiky a měli alespoň minimální zkušenost s praxí, studenti 4. a 5. ročníku absolvovali i odbornou didaktickou výuku. Výzkum proběhl ve třech fázích: 1. analýza pramenů, kurikulárních dokumentů a výzkumů popisujících kvalitu, 2. rozhovor v ohniskové skupině (5 x 15 studentů primárního vzdělávání), 3. dotazníkové šetření. Pro výzkum byl zvolen kombinovaný design, většina otázek byla otevřených, pro jejich vyhodnocení byla použita obsahová analýza textu a zjišťována byla frekvence výskytu jevů. Kategorie byly navrženy na

základě výzkumů kvality výtvarného vzdělávání, srovnání kurikulí, dokumentů definujících kvalitu ve vzdělávání (např. UNICEF, 2004; RVP, 2007; Project Zero, 2009; Burrows, Harwey, Green, 1992) a předvýzkumu. Část otázek byla hodnocena na pětistupňové Likertově škále. Sběr dat proběhl v září a říjnu roku 2016, dotazníky byly zaslány studentům elektronicky s možností vyplnit je v tištěné podobě. Hlavní výzkumné otázky byly inspirovány Projektem Zero vedeným na Harvardské univerzitě (Project Zero, 2009) zjišťující představy učitelů o kvalitě ve výtvarné výchově. Pro účely výzkumu v českém kontextu byly modifikovány. Z celkového počtu dvanácti otázek jich ke zjišťování představ o kvalitě ve vztahu k výtvarné výchově a jejímu vyučování bylo zaměřeno šest. V této zprávě vyhodnocujeme pět těchto položek. Nezařazená otázka měla charakter vícenásobného dotazování a zjišťovala představu studentů o přínosech skutečně kvalitní výtvarné výchovy, ve výsledcích se významně shodovala s otázkou zjišťující představu studentů o atributech kvalitní výuky výtvarné výchovy (zde ot. č. 5). V dotazníku položené otázky zněly:

1. *Jaká je Vaše nejodvážnější představa o skutečně kvalitní výuce výtvarné výchovy?*
2. *Co považujete za ukazatele kvality ve výtvarné výchově? (Podle jakých znaků poznáte kvalitně vedenou výuku či kvalitní výstup z výuky, např. i při vstupu do třídy, prostoru školy?)*
3. *Co ovlivnilo Vaši představu o kvalitě ve výtvarné výchově? (Existují nějaké teorie, myšlenky nebo zkušenosti, které pro Vás měly zvláštní význam?)*
4. *Co považujete za největší překážky v dosahování kvality ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ?*
5. *Co by dle Vás měla poskytovat výuka výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ, abyste ji považoval/a za nezastupitelnou součást vzdělávání?*

Výzkumná zjištění

Nejodvážnější představy studentů o kvalitní výtvarné výchově

Tyto představy byly soustředěny především na oblast užitých **didaktických prostředků** a formy výuky 31 (27,4 %). Jednalo se o návštěvy galerií, výstav a exkurze, práci v plenéru či ateliéru, tedy v prostoru nabízejícím širší škálu vzdělávacích příležitostí než klasická učebna.

Techniky a netradiční výtvarné postupy 30 (26,5 %) („zajímavé“, „nové“, „akční“ techniky, „cákat barvou“, „body painting“,

„technika někoho známého“) byly zmiňovány jako další významný ukazatele o kvalitní výtvarné výchově. Z kontextu odpovědí vyplývá, že se jedná především o techniku samu či výtvarný postup, které studenti považují za uspokojivý cíl a náplň hodiny – a ne za prostředek vázaný na specifický výtvarný problém.

Atraktivita výuky 23 (20,3 %) byla třetím nejčastěji zastoupeným ukazatelem kvalitní výtvarné výchovy („zábavná“, „děti to baví“, „těší se“, „přináší radost a uspokojení“). Naplnění této charakteristiky ve výuce je významnou podmínkou pro efektivní učení, spadá však více do kategorie obecných přání. Nevypovídá o charakteru „atraktivní“ výuky, odborných kvalitách učitele, jeho koncepci, metodách, o učivu. V otázce **učiva 23 (20,3 %)** se respondenti shodovali na tom, že „výuka by měla být přínosná a smysluplná“, „seznamovat s výtvarnou výchovou“, „vytvářet vztah k výtvarné výchově a umění“, „měla by mít obsah jako každý jiný předmět“, „naplňovat stanovené cíle RVP a ŠVP“ apod. Výpovědi odrážejí potřebu studentů naplnit předmět obsahem, avšak bez schopnosti jej konkrétně definovat. Nejspecifičtější požadavek byl formulován jako „naučit kreslit“, „míchat barvy“, „seznámit s dějinami umění“. Pozitivní vztah k předmětu zmíněný výše neutváří pouze zajímavé techniky, experimenty s výtvarnými materiály či spokojenost žáků a relaxační charakter předmětu. Je z velké části závislý na míře **autonomie** poskytnuté žákovi **21 (18,5 %)**. Schopnost učitele delegovat část zodpovědnosti za učení na studenta (svoboda či participace při volbě námětu, prostředků, způsobu zpracování) se odvíjí od profesních kvalit učitele, stejně jako šíře nabídky didaktických prostředků, která byla studenty uváděná nejčastěji. **Kvality učitele 18 (15,9 %)** však byly uvedeny až jako sedmé v pořadí („má cíl“, „umí vysvětlit“, „podporuje individualitu“, „partner“, „profesionál“).

Bez názoru a osobní představy o tom, co je kvalitní výuka výtvarné výchovy, bylo 25 (22,1 %) respondentů („nevím“, „nikdy jsem o tom nepřemýšlela“, „těžko to konkretizovat“). Jedná se o alarmující, ač nikoli překvapivou skutečnost. Dotazování studenti sice prošli oborovým i didaktickým vzděláním, avšak příliš široký záběr jejich studia a jejich nízké sebevědomí v oblasti výtvarné výchovy částečně tento údaj vysvětluje.¹⁹

¹⁹ Položka „Považuji se za dobrého výtvarníka“ ukazuje, že vlastní profesní schopnosti jsou studenty hodnoceny spíše v dolní hranici: ani ano/ani ne 41,6 %; spíše ne a určitě ne 28,3 % (69,9 %). „Dokáži lehce tvořivě myslet“ ani ano/ani ne 37,2

Představa o skutečně kvalitní výuce výtvarné výchovy		
Didaktické postupy	31	27,4 %
Techniky	30	26,5 %
Bez názoru	25	22,1 %
Učivo	23	20,3 %
Atraktivita	23	20,3 %
Autonomie	21	18,5 %
Prostředky	20	17,6 %
Učitel	18	15,9 %
Čas	4	3,4 %
Moderní technologie	1	-

Tabulka 2
Představa o skutečně kvalitní výuce výtvarné výchovy

Ukazatele kvality ve výtvarné výchově.

Otázka byla zpřesněna podotázkou „Podle jakých znaků poznáte kvalitně vedenou výuku či kvalitní výstup z výuky, např. i při vstupu do třídy, prostoru školy?“ a zjišťovala konkrétní jevy a skutečnosti, které studenti rozpoznávají jako ukazatele kvality. Na prvním místě studenti uváděli **originalitu 41 (36,2 %)**, tj. odlišnost od standardu. Mezi dětmi mladšího školního věku je toto kritérium poměrně lehce dosažitelné a jedná se o relativně dobře posouditelný atribut výtvarné práce („vzájemně odlišné práce“, „různé“, „originální“, „zajímavé“). Následovala ji **autonomie 36 (31,8 %)**, možnost žáka volit „vlastní postup“, „způsob zpracování“, „uchopení tématu“. Jedná se jak o významný ukazatel kvality vyučování předmětu, tak i definovaný cíl vzdělávání. V obou případech se jedná o kompetenci vázanou na didaktické a odborné schopnosti učitele, jeho způsob výuky a formulaci učiva. Podobně jako **atraktivita předmětu 34 (30 %)**, tedy to, že „žáci bavi“, „těší se na něj“, „mají k němu vybudovaný pozitivní vztah“. **Prezentace výtvarných prací 30 (26,5 %)** náležela mezi nejčastěji zmiňované vnější ukazatele kvality předmětu. Způsob prezentace prací a podmínky, které škola vytvoří pro předvedení výsledků práce, ukazují na postoj vedení školy k předmětu a současně vytvářejí příznivé a motivační prostředí. Pouhá skutečnost, že práce jsou vystavené, však o kvalitě výuky předmětu nevypovídá. Není možné posoudit výtvarnou

%; spíše ne a určitě ne 15,1 % (52,3 %).

Tabulka 3
Ukazatel kvality ve výtvarné výchově

Ukazatele kvality ve výtvarné výchově			
1.	Originalita	41	36,2 %
2.	Autonomie	36	31,8 %
3.	Atraktivita	34	30 %
4.	Prezentace	30	26,5 %
5.	Učitel	26	23 %
6.	Učivo	20	17,6 %
7.	Prostředky	14	12,3 %

kvalitu prací, ani odlišit výstavu od „výzdoby“. Jedná se o podobný případ, kdy zmiňovaná originalita prací je pouze ukazatelem odlišnosti, nemusí však být ukazatelem kvality. **Výtvarné prostředky 14 (12,3 %)** byly zhodnoceny jako nejméně významné ukazatele podílející se na kvalitě. Je tak možné vidět, že množství a dostupnost výtvarného materiálu pro studenty nutně neznamena nižší kvalitu odvedené výuky. Avšak z otázek zjišťujících „představy o ideální výuce“ **20 (17,6 %)** a vnímané „překážky kvalitní výuky“ **34 (30,0 %)** je vidět, že lepší materiální zázemí by napomohlo kvalitu zvýšit či odstranit překážku kvalitní realizace předmětu.

Co by dle Vás měla poskytovat výuka výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ, abyste ji považoval/a za nezastupitelnou součást vzdělávání?

Výtvarná výchova vyžaduje od učitele vysoké osobní nasazení ve fázi přípravy hodiny, realizace i prezentace jejích výstupů, a to s vědomím, že vnímaná váha předmětu je v očích rodičů, žáků i kolegů mnohem nižší než např. u českého jazyka či matematiky. Cílem otázky bylo zjistit, co by výuka měla poskytovat žákům, aby byla na základním stupni vzdělávání skutečně vnímána jako nezastupitelný předmět. Jedním z nejzajímavějších údajů je skutečnost, že se třetina respondentů **38 (33,6 %)** **nebyla schopna či ochotna k otázce vyjádřit**. Zda se jedná o nedostatek jejich představivosti, zájmu, zda se nepovažují za dostatečně kompetentní, aby se k otázce vyjádřili, či výtvarnou výchovu nepovažují za schopnou konkurovat, není možné dále upřesnit. Důraz na učivo, na dovednosti vázané na obor a informace byly zmíněny v **37** odpovědích (**32,7 %**), což ukazuje násilnou potřebu naplnit předmět obsahem, nikoli pouze činností. Výrazně byla zdůrazněna

i **seberealizace** („sebevyjádření“, „sebenaplnění“, „radost“) **34 (30 %)**, která odráží uvědomění studentů, že tento předmět má potenciál naplňovat i další, nejen kognitivní potřeby žáků. Požadavek **kreativity** a rozvoje fantazie tvořil další významnou položku **31 (27,4 %)**. Jako nejzajímavější se jeví požadavek, který zdůrazňuje **unikátnost** výtvarné výchovy jako předmětu, který kultivuje osobnost, vytváří vztah k umění, propojuje obory. Zdůrazněny byly především požadavky na „*přesah do reálného života*“, „*propojení s ostatními předměty*“ a „*podpora myšlení žáků*“ **21 (18,5 %)**. Pokud bychom vzali v úvahu pouze respondenty, kteří se vyjádřili $n=75$, pak by se pro **učivo** a **vzdělávací aspekt** vyjádřilo **49,3 %**, pro **sebevyjádření 45,3 %**, **tvořivost 41,3 %** a **unikátnost 28 %**.

Co by měla poskytovat kvalitní výuka výtvarné výchovy			
1.	Nevím	38	33,6 %
2.	Učivo	37	32,7 %
3.	Sebevyjádření	34	30 %
4.	Tvořivost	31	27,4 %
5.	Oborová unikátnost	21	18,5 %

Co považujete za největší překážky v dosahování kvality ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ?

Nejčastěji uváděnou překážkou byl z pohledu studentů sám učitel, jeho „nezájem o předmět“, „nekvalitní příprava obsahu hodiny“, „způsob vedení výuky“, „hodnocení“. Zajímavé je, že studenti **žáka**, tj. jeho „nezájem o předmět“, „nepřipravenost“, neochotu pracovat“ či jeho „strach“ vnímají jako překážku jako nejméně závažnou **20 (17,6 %)**. Zajímavé by bylo srovnání mínění studentů o této překážce s pohledem učitelů. **Nedostatečnou podporou** byla míněna především nepodpora předmětu ze strany školy, jejího vedení i rodičů. Výtvarná výchova je díky tomu vnímána jako okrajový předmět, oddychová hodina bez hlubšího významu a dosahu. Je tak vytvořen kruh, kdy kredit předmětu ovlivňuje kvalitu výuky, a nízká kvalita výuky pak vnímaný význam předmětu. Velmi silně pak jako překážka zaznívala **časová dotace na předmět**, která do kategorie podpory náleží, zde jsme ji však vyčlenili zvlášť, neboť je vnímána jako velmi silný ukazatel kvality **24; 21,2 %**. **Materiální zázemí 34 (30 %)** je významným prvkem ovlivňujícím kvalitu

Tabulka 4

Co by měla poskytovat kvalitní výuka výtvarné výchovy

Tabulka 5

Překážky v dosahování kvality ve VV

Překážky v dosahování kvality ve Vv			
1.	Učitel	71	62,8 %
2.	Nedostatečná podpora	36	31,8 %
3.	Materiální zázemí	34	30 %
4.	Čas	21	18,5 %
5.	Žák	20	17,6 %

Co ovlivnilo Vaši představu o kvalitě ve VV?

Otázka byla navíc zpřesněna podotázkou „*Existují nějaké teorie, myšlenky nebo zkušenosti, které pro Vás měly zvláštní význam?*“. Cílem bylo zjistit, jaké zdroje utvářely představu o kvalitě výuce předmětu, kdy a kdo či co mělo největší formativní vliv. Tato otázka vygenerovala velmi zajímavá zjištění. Studenti nejčastěji uváděli, že představu o kvalitě získali během **vlastního vzdělávání** na základní či střední škole **30 (26,5 %)**. Pozitivní zkušenost však uvádí pouze **9,7 %**, pro **16,8 %** byla realizovaná výuka příkladem špatné praxe. Negativní zkušenost s výukou na ZŠ tak představy o kvalitě vymezuje způsobem „jak ne“, neukazuje však „jak ano“. Výzkumy ukazují, že zkušenost s předmětem a jeho kvalitou během vlastního vzdělávání výrazně ovlivňuje budoucí profesní sebepojetí učitele a tedy i jeho výuku. (Garvis & Pendergast, 2010) Je možné předpokládat, že studenti s vlastní špatnou zkušeností s předmětem budou mít nižší profesní sebepojetí (self efficacy, Bandura, ...) než studenti se zkušeností pozitivní, které se v důsledku odrazí i na kvalitě jimi vedených hodin. Výuka na ZUŠ byla naopak spojena pouze s pozitivním hodnocením **7 (6,1 %)**. Vlastní pedagogickou praxi a přímé pozorování v terénu uvedlo jako zdroj formativních představ o kvalitě **17 respondentů (15 %)**. Není zcela jasné, zda si respondenti na základě praxe vytvořili představu o tom, jak by **měla** vypadat kvalitní výuka, či získali představu o realizované kvalitě, tedy jaká **je** kvalita/ nekvalita výuky na ZŠ. Můžeme zde

však vidět, jak silný formativní charakter má praxe, vlastní zkušenost a pozorování. Alarmující je, že vysokoškolskou přípravu uvádí jako zdroj představ o kvalitě pouze **14 (12,3 %)** respondentů. Na základě zkušeností s přípravou studentů v oborové didaktice je možné usuzovat, že příčinou je odlišný pohled na předmět na VŠ, který se nekryje s jejich představami ze základního vzdělávání založený na letitých zkušenostech. Významný formativní vliv byl přisouzen neformálnímu vzdělávání prostřednictvím výstav, galerií či přímému kontaktu s umělci **10 (8,8 %)**. Potvrzuje se, že zážitek s dílem je významným momentem edukace a vytváří silný podporný argument pro galerijní pedagogiku. Zajímavé by bylo dotazovat se přímo na galerii jako zdroj formující představu o kvalitě. Celkem **33 (29,2 %)** respondentů se k otázce vyjádřilo komentářem „nevím“, „nic“ či „nikdo“. Ukazuje to na nezáměr o předmět, neochotu nad ním přemýšlet a zabývat se jím, nebo by složení vzorku, ve kterém by byli pouze studenti před ukončením studia, vygenerovalo jiné výsledky?

Utváření představ o kvalitě ve VV			
1.	Bez názoru	33	29,2 %
2.	Učitel	30	26,5 %
3.	Praxe	17	15 %
4.	VŠ	14	12,3 %
5.	Neformální vzdělávání	10	8,8 %

Tabulka 6

Utváření představ o kvalitě ve VV

4.6 DISKUZE

Získaná data ukazují, že představa budoucích učitelů prvního stupně o kvalitě předmětu je vázaná především na jeho atraktivitu (exkurze, galerie, plenér, projektová výuka), která by měla zajistit pozitivní vztah žáků k předmětu. Zapojení nevyužívaných didaktických postupů a výtvarných prostředků, zvýšení autonomie žáka a jeho zahrnutí do rozhodovacích procesů o výuce jsou vize vázané na vysoké oborové kompetence učitele. Zajímavé je, že roli učitele do představ o skutečně kvalitní výtvarné výchově zahrnuje pouze 15,9 % respondentů. Učivo jich staví mezi atributy kvalitní realizace předmětu o něco více (20,3 %), avšak učivo je taktéž vázáno na osobnost učitele, který žákům vzdělávací obsah předmětu nejen předkládá a tlumočí, ale sám jej i vytváří. Zásadní, z hlediska zjišťování představ studentů o kvalitě předmětu, je zjiš-

tění, že učitel je spatřován jako překážka (62,8 %) kvalitní výuky a pokud nějakým způsobem ovlivnil představy studentů o předmětu, jednalo se o vliv negativní. Podobně negativně je vnímána i škola jako instituce. V očích studentů zakotvuje velmi nízký standard vnímání důležitosti předmětu u učitelů, rodičů i žáků. (Ne)podpora předmětu ze strany vzdělávacího systému je nastaveným zrcadlem školství a bylo by velmi zajímavé konfrontovat tento pohled s pohledem praktikujících učitelů. Podobnou výzvu znamenají i výstupy z otázky zjišťující zdroj formativních představ o kvalitě. Zarážející je vysoký počet respondentů (29,3 %), kteří se nedokázali vyjádřit či si uvědomit existenci nějakého takového zdroje a naopak nevelký počet těch, kteří přisoudili významnější roli vysokoškolskému vzdělání (12,3 %). K hlubšímu zamyšlení vybízí zjištění, jak významné je pro studenty učení se vlastní praxí, procesem, sebezkušeností a skrz osobní setkání s uměním (celkem 23,8 %). Získáváme tak zde cennou informaci, která ukazuje na silné momenty při edukaci budoucích učitelů. Těm může být důraz na získávání osobních zkušeností, které se ukazují jako významný zdroj formování představ, i na konfrontaci s dobrou praxí ve škole i při galerijní edukaci. Současně je nutné více přiblížit studentům teorii oboru, nejen na zkušenosti založené učení. Oba dva zdroje poznání jsou pro studenty významné a nelze jeden nahrazovat druhým.

POUŽITÁ LITERATURA

ANDERSON, T., MILBRANDT, M. K. 2004. *Art for life*. NY: McGraw-Hill. ISBN 978-00-7250-8642.

BANDURA, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. **84**(2) 191–215.

BANDURA, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN 978-01-3815-6145.

BANDURA, A. 1996. Social cognitive theory of human development. In: HUSEN, T. & T. N. POSTLETHWAITE, eds. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press., s. 5513–5518. ISBN 978-00-8041-0463.

BANDURA, A. 1999. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*. **2**(1) 21–41.

BANDURA, A. 2006. Adolescent development from an agentic perspective. In: PAJARES, F. & T. URDAN, eds. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, s. 1–44. ISBN 978-15-9311-3667.

BONSTINGL, J. J. 2001. *Schools of Quality*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. ISBN 0761978550.

BRESLER, L. 1992. Visual art in primary grades: A portrait and analysis. *Early Childhood Research Quarterly*. **7**(3) 39–414.

BROWN, D. 2006. *Teachers' implicit theories of expression in visual arts education: A study of Western Australian teachers*. Edith Covan University. PhD thesis.

BURROWS, A., HARVEY, L. & D. GREEN. 1992. *Concepts of Quality in Higher Education: A review of the literature* [online]. Birmingham: Polytechnic university. [cit. 25. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.qualityresearchinternational.com>

CHENG, C. Y. & W. M. TAM. 1997. Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*. **5**(1) 22–31.

CHUA, C. 2004. Perceptionn of Quality in Higher Education [online]. *Australian Universities Quality Forum*. AUQA Ocassional Publication. [cit. 14. 9. 2016] Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>

DAY, M. & A. HURWITZ. 2012. *Children and their art: Art education for elementry an middle school*. Boston: Wadsworth. ISBN 1-111-34198-2.

DELACRUZ, M. E. & P. C. DUNN. 1996. The Evolution of Discipline-Based Art Education. *Journal of Aesthetic Education*. **30**(3) 67 –82.

GARVIS, S. & D. PENDERGAST. 2010. Supporting Novice Teachers and the Arts. *International Journal of Education and the Arts*. **11**(8)

GARVIS, S., TWIGG, D. & D. PENDERGAST. 2011. Breaking the negative cycle: The formation of self- efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal of Early Childhood*. **36**(2) 36–41.

GREER, D. 1997. Art as a basis: *The reformation in the art education*. Bloomington: Phi Delta Kappa. ISBN-0-87367-497-9.

HARVEY, L. & D. GREEN. 1993. Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. **18**(1) 9–34.

JANÍK, T. 2009. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-186-7.

JANÍK, T. 2010. Integrace idejí zaměřených k profesionalizaci učitelství: Diskuse na okraj monotematického čísla Pedagogiky č. 3–4/2010. *Pedagogika*. **60**(3–4) 329–341.

JANÍK, T. 2012. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*. **62**(3) 244–261.

JANÍK, T. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6349-5.

JANÍK, T. 2008. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-165-2.

JANÍKOVÁ, V. & K. VLČKOVÁ, eds. 2009. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-180-5.

KESSLER, E. H. 2013. *Encyclopedia of Management Theory*. London: SAGE Publications. ISBN 150-63-0779-5.

LEMON, N. & S. GARVIS. 2013. What is the Role of the Arts in a Primary School?: An Investigation of Perceptions of Pre-Service Teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*. **38**(9). Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n9.7>

PAJARES, F. & T. URDAN. 2006. *Self-Efficacy beliefs of Adolescence*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. ISBN 978-15-9311-366-7.

PLUCKER, J. & J. S. RENZULI. 1999. Psychometric approaches to the study of human creativity. In: R. Sternberg. *Handbook of creativity*. NY: Cambridge University Press., s. 36–61. ISBN 978-05-2157-604-8.

PROJECT ZERO. 2009. *Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education* [online]. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. [cit 16. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>

RUNCO, M. 1999. Implicit Theories. In: PRITZKER, S. R. *Encyclopedia of Creativity*. NY: Elsevier, s. 27–31. ISBN 978-01-2227-075-8.

RVP. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 16. 10. 2016]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

SLAVÍK, J., DYTRTOVÁ, K. & M. FULKOVÁ. 2010. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské praxe. *Pedagogika*. **(60)** 27–46.

SLAVÍK, J. & J. LUKAVSKÝ. 2012. Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce na příkladu výtvarné výchovy. *Orbis scholae*. **6(3)** 77–97. ISSN 1802-4637.

SLAVÍK, J. & T. JANÍK. 2012. Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*. **62(3)** 262–286.

STERNBERG, R. 1985. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of PERSONALITY and Social Psychology*. (49) 607–627.

ŠOBÁŇOVÁ, P. 2012. „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*. **22(3)** 404–427. doi:10.5817/PedOr2012-3-404

ŠTĚPÁNKOVÁ, K. 2015. *Výzkum tvořivosti jako ontického a kulturně kritického fenoménu v prostoru výtvarné výchovy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 171 s. Dizertační práce.

TENNER, A. R. & I. J. De TORO. 1992. *Total quality management: three steps to continuous improvement*. Reading: Addison-Wesley. ISBN 978-02-0156-305-4.

Total quality management (TQM) [online]. 2016. BusinessDictionary.com. WebFinance, Inc. [cit. 23. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.businessdictionary.com/definition/total-quality-management-TQM.html>

UNESCO. 2006. Road Map for Arts Education [online]. *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6–9 March, 2006*. Dostupné z: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/culture/Arts_Education/Resources/UNESCO_Road_Map_for_Arts_Education_2006.pdf

UNICEF. 2010. Defining Quality in Education [online]. *The International Working Group on Education Florence, Italy, June 2000*. NY: UNICEF. [cit. 24. 10. 2016]. Dostupné z: <https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>

Tvůrčí proces a kreativita v kontextu kvality výtvarné edukace

V rámci výtvarné výchovy nelze opomenout klíčová oborová specifika, jež se nepochybně promítají i do zkoumání a vymezování kvality. K těmto specifikům patří to, že výtvarné úlohy a vyučování jsou založeny na tvůrčím procesu žáků a na snahách učitele o jeho podněcování, stejně jako na kreativě, ať již ve smyslu žákových dispozic a dovedností, jež obor rozvíjí, nebo jako žádoucím znakem vyučovacích úloh ve výtvarné výchově.

Tvořivost jako klíčové oborové kvalitě je věnována hned první kapitola tohoto oddílu. Autorka Daniela Valachová se zaměřuje na posuzování kreativity ve výtvarném projevu žáků na základní škole a vymezuje ji ve vztahu subjekt – objekt. Upozorňuje na různé aspekty komplexně pojímaného fenoménu tvořivosti a kreativní vyučování vymezuje jako takové, v němž se odehrává proces činnosti, jenž žáky vede k nestereotypnímu výsledku, jako proces, v němž je podstatná nápaditost a sebevyjádření. Autorka zdůrazňuje, že se nejedná pouze o tlumočení viděné reality, ale že se do přepisu reality vnáší vlastní pohled žáka a originální vyjádření sebe sama, v němž se rodí vlastní představa nejen sebe samého, ale i světa a reality v něm. Výsledky autorčina výzkumu poukazují na určité problémové oblasti týkající se posuzování kreativity v praxi výtvarné výchovy na základní škole a potvrzují oborový pohled na tvořivost jako zásadní faktor kvality výtvarné výchovy.

Daný oddíl – stejně jako celá naše kniha – přináší hned několik mezinárodních podnětů. Patří mezi ně také další příklad ze Slovenska, konkrétně kapitola reflektující Slovenský státní vzdělávací program, který definuje obsahové a výkonové standardy a stanovuje základní kritéria kvality vyučování výtvarné výchovy na základní škole v SR. Autor Miloš Štofko upozorňuje na to, že bez kompetentního pedagoga nemohou žádné standardy samy o sobě kvalitu praxe zvýšit. Předpokladem kvalitního vyučování je pedagogovo uchopení výuky stavící na kvalitním a pro žáky podnětném tvůrčím procesu.

Oddíl uzavírá kapitola Anny Tauberové věnovaná vymezení tvůrčího procesu ve výuce výtvarné výchovy. Kromě teoretického rámce představuje probíhající výzkum výuky výtvarné výchovy žáků základní školy, který zkoumá specifika probíhajících tvůrčích procesů i výtvarněpedagogického díla. Autorka otevírá složitou problematiku týkající se průběhu vzniku žákovských děl v dílčí vyučovací jednotce a na základě kvalitativního předvýzkumu se pokouší popsat probíhající fáze a specifika tvůrčího procesu v rámci výtvarné výchovy na ZŠ. Zjištěná data se pokouší konfrontovat s teoretickými náhledy. Tvůrčí proces žáků s dílčími fázemi (1) preparace, (2) inkubace, (3) inspirace, (4) elaborace, (5) evaluace a (6) korekce, při němž se aktivují a uplatňují různé žákovy dovednosti a operace v čele s tvořivostí, je chápán jako znak kvalitní výuky výtvarné výchovy.

5 Posudzovanie kreativity vo výtvarnom prejave žiakov na základnej škole | Daniela Valachová

ÚVOD

Pojem tvorivosť sa v prirodzenom jazyku spája predovšetkým s činnosťami, ktorých cieľom je transformácia a v tejto súvislosti sa používa na označenie kvality subjektu ktorý transformáciu vykonáva (tvorivý jednotlivec), na označenie procesu, v ktorom sa transformácia uskutočňuje (tvorivá práca, činnosť), alebo na označenie výsledku transformácie (tvorivý produkt). Mohli by sme zároveň konštatovať, že takéto pomenovanie je skôr príznačné pre pedagogické výskumy. V psychologickom výskume sa prevažne kladie dôraz na tvorivosť ako kvalitu človeku. V edukačnom procese sa dôraz kladený na rozvoj tejto kvality. Je pritom všeobecne prijímané, že všetky tri aspekty tvorivosti, teda tvorivý jedinec, tvorivá činnosť a tvorivý produkt je vhodné brať do úvahy. Teda ak psychológia pozerá na tvorivosť ako na jednu zo schopností človeka, ktorou sú vybavení všetci ľudia vo väčšej či menšej miere, možno v nejasnej miere, potom edukácia má za úlohu tieto schopnosti nachádzať, odkrývať a rozvíjať.

5.1 ČO JE TO TVORIVOSŤ

Tvorivosť – kreativita je slovo odvodené od „create“, čo znamená tvoriť, plodiť. V roku 1950 americký psychológ Guilford svojou prednáškou na tému tvorivosť podnietil psychológov skúmať

túto oblasť ľudského intelektu. Ďalší americký psychológ, ktorého možno považovať za významného bádateľa v tejto oblasti je Torrance. On definuje kreativitu „ako proces, ktorého zložkami sú jednak medzery v poznaní, jednak citlivosť na prvky, ktoré v poznaní chýbajú, ďalej na disharmóniu, odhaľovanie problémov a hľadanie nových, originálnych postupov riešenia a konečne, na komunikáciu získaných výsledkov“. (Ďurič a kol., 1988, s. 126–127)

Škála teoretických prístupov k tvorivosti je rôznorodá a pomerne rozvetvená.

V súčasnosti existuje viac ako 50 definícií a charakteristík o tom, čo to tvorivosť je. Uvádzame len niektoré.

Podľa A. M. Koršunova je „*tvorivosť také aktívne vzájomné pôsobenie subjektu, pri ktorom subjekt cielavedome mení prostredie, tvorí nové, sociálne významné v súlade s požiadavkami objektívnych zákonitostí*“. (Hlavsa, 1985, s. 8)

Tvorivosť je zložitý proces. Bean uvádza že „*tvorivosť je proces, ktorým jedinec vyjadruje svoju základnú podstatu prostredníctvom určitej formy alebo média takým spôsobom, ktorý v ňom vyvoláva pocit uspokojenia, proces, ktorý vyústi v produkt, ktorý o tejto osobe, teda o svojom pôvodcovi niečo hovorí ostatným*“. (Bean, 1999, s. 15)

Ďalšími autormi, ktorí sa vyjadrujú k pojmu kreativity sú Kirst a Diekmeyer, títo hovoria, že „*každý človek je kreatívny, len je potreba odvahy a určitý prehľad o možnostiach, ako kreativitu rozvíjať. Každodenný zhon, zvyky a tisíce predsudkov kreativitu potláčajú. Byť kreatívny znamená vyrovnávať sa s aspektom, možnosťami zajtrajška a dneška. Kreativita nie sú vzdušné zámky, je to produktívne zvládanie konkrétnych úloh. Len kreatívny prístup k riešeniu problému môže byť úspešný. Kreativitu je možné nacvičiť, rovnako ako odvahy k nej a schopnosť využívať každú príležitosť k jej rozvíjaniu*“. (Kirst, Diekmeyer, 1998, s. 7)

Tvorivosť je výzvou na prežitie produktívneho, kvalitného života. Uvedomenia si, že je viac byť, ako mať. Netýka sa to iba práce, ale aj umenia a voľného času. Dá sa aj tvorivo relaxovať. Tvorivosť provokuje a motivuje k poznaniu.

Hlavsa uvádza definíciu tvorivosti nasledovne: „*Tvorivosť, to sú kvalitatívne zmeny v subjekto-objektových vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu, prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré*

sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu“. (Hlavsa a kol., 1985, s. 40)

Kim uvádza, že „koreň tvorivosti je v schopnosti produkovať variácie na danú tému. Tvorivosť je viac definovaná problémom, či úlohou, než oblasťou, osobou alebo procesom. Výsledkom toho je, že tvorivosť je jav, ktorý je skôr otázkou stupňa ako kategórie“. (Kim, 1993, s. 27)

Zelina tvorivosť vymedzuje takto: „Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet a vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty.“ (Zelina, 1994, s. 129)

Ak by sme uvádzali aj ďalšie definície a paradigmy chápania tvorivosti u rôznych autorov, pravdepodobne by sme mohli definovať dva základné atribúty, ktoré majú spoločné. Sú to novosť a hodnota. Novosť je to čo odlišuje tvorivosť od iných fenoménov a hodnota vypovedá o významnosti. Práve uvedené dva pojmy sú tou pravou esenciou tvorivosti.

Aby bolo možné rozvíjať tvorivosť človeka, je potrebné vedieť, aké psychické procesy sa odohrávajú v psychike človeka pri tvorivom procese, ktoré činitele sú pre tvorivosť rozhodujúce.

Autori Sternberg a Lubart (1999) hovoria o rôznych uhloch pohľadu na problematiku kreativity. Podľa nich problematika kreativity bola na okraji záujmu výskumu preto, lebo sa nevyužíval multidisciplinárny prístup k problematike. Obaja autori sa odvolávajú na autorov Wehner, Csikszentmihalyi a Magyari-Beck (1991, s. 270) ktorí tvrdili že výskum kreativity je podobný príbehu o tom ako sa slepi snažia opísať slona dotykom jeho častí tela. Jeden sa dotýka chvosta a hovorí že je ako slimák a druhý sa dotýka slona z boku a hovorí že vyzerá ako múr.

Vo výskumoch o kreativite existuje päť spoločných prvkov:

- tvorivosť má niektoré domény špecifické a niektoré spoločné,
- na rozvoj niektorých častí tvorivosti je potrebné mať určité špecifické predpoklady ale sú niektoré oblasti tvorivosti ktoré sa vyznačujú zhodnými prvkami,
- kreativita je do určitej miery merateľná,
- kreativitu je možné rozvíjať,
- kreativita nie je v bežnom živote oceňovaná, pretože sa pokladá za teoretický fenomén ťažko dokázateľný. (Sternberg, 2006)

Na základe výskumov definovali Sternberg a Lubart kreativitu ako schopnosť produkovať pôvodné a neočakávané výsledky činnosti tak, aby boli aj užitočné na vyriešenie problému.

Vo Veľkej Británii, Národný poradný výbor pre kreatívne a kultúrne vzdelávanie (NACCCE) publikoval v roku 1999 správu, kde opísal veľmi podobnú definíciu tvorivosti. Zároveň definujú štyri procesy tvorivosti:

tvorivosť je spojená s nápaditosťou, kde je nutným predpokladom predstavivosť. Je to proces generovania niečoho nového,

tvorivosť je účelná, fantázia ju uvádza do činnosti a je prítomná až do jej konca,

tvorivosť vyúsťuje do originality, ktorá mení predchádzajúcu činnosť,

tvorivosť má hodnotu vo vzťahu k cieľu. Zhŕňa nielen generáciu myšlienok ale aj hodnotenie. (NACCCE, 1999)

Zaujímavú definíciu tvorivosti a tvorivých ľudí uvádza Sternberg (2006). Tvoriví ľudia sú tí, ktorí sú ochotní a schopní lacno kúpiť a drahocenať. Podľa tejto definície tvorivosť vyžaduje šesť odlišných, ale vzájomne podmienených zdrojov: intelektové schopnosti, vedomosti, štýl myslenia, osobnosť, motivácia a prostredie. Uvedené zdroje by mali byť v rovnováhe.

Sternberg a Lubart menujú tieto prístupy k tvorivosti:

Mystický prístup k štúdiu tvorivosti

Pragmatický prístup k tvorivosti

Psychodynamický prístup k štúdiu tvorivosti

Psychometrický prístup k štúdiu tvorivosti

Kognitívny prístup k tvorivosti

Sociálne – personologický prístup k štúdiu tvorivosti

Konfluentný prístup k štúdiu tvorivosti, ktorý je založený na kombinácii viacerých prístupov; možno hovoriť tiež o eklektickom prístupe, ktorý berie do úvahy multifaktoriálny a multikauzálny prístup. (Sternberg, Lubart, 1999, s. 10–11)

Integrované poňatie tvorivosti predstavil vývinový psychológ Howard Gardner, ktorý sa zaoberal hĺbkovou štúdiou siedmich

osôb z hľadiska integrácie charakteristík. Prihliadal na *historické súvislosti* a priaznivosť situácie pre tvorivú činnosť, *odbor činnosti* a *sociálne pole*. Významnými preňho boli „*rané skúsenosti vedúce k úspechom v tvorivosti a rozvoj tvorivosti v priebehu života*“. (Sternberg, 2002, s. 421) Gardner uvádza, že tvorivé osoby vyrastali častejšie v prostredí, v ktorom absentovala vrelosť, prejavili skorý záujem o svoj odbor a „*preskúmanie nezmapovaných teritórií*“, ale spočiatku neboli výnimoční. Prelom nastal v dobe, kedy sa stali odborníkmi vo svojom odbore. Dôležitou bola zrejme aj emocionálna a intelektuálna podpora v konkrétnom čase. Častejšie venovali všetku energiu práci na úkor osobných vzťahov v dospelosti. Po počiatočnom prelomovom úspechu dochádza väčšinou k ďalšiemu prelomu, avšak už detailnejšiemu a komplexnejšiemu nie natoľko revolučnému. Úspešné pokračovanie tvorivej činnosti závisí podľa autora najmä na oblasti pôsobnosti. Pravdepodobne maliar alebo hudobník ešte prejde progresom, menej pravdepodobné je to z hľadiska oblasti u tvorcov poézie či vedcov. (Sternberg, 2002)

Za zaujímavú považujeme *alternatívne integrovanú teóriu tvorivosti* (Sternberg, Lubart, 2006) ktorá hovorí o podstatnom spojení faktorov individuálnych a faktorov prostredia tak, aby sa ich účinok prejavil. Vysoká miera tvorivosti osoby je spôsobená skôr vzájomným pôsobením radu faktorov, než extrémne vysokou mierou určitého faktoru alebo špecifickým rysom osobnosti. Táto teória sa nazýva aj *investičná teória tvorivosti*, kedy tvorca vidí skrytý potenciál („*lacný nákup*“), rozvíja ho, a potom ho „*vysoko predá*“ („*vysoký predaj*“). Pozornosť presúva ďalej, a je charakteristický tým, že je o krok vpredu pred ostatnými.

Mimoriadne vysoká tvorivá produktivita je podľa väčšiny bádateľov, celkom viazaná na spolupôsobenie, nie výnimočnosť niektorých z individuálnych charakteristík alebo jedného z faktorov prostredia. Výsledok nastáva spojením správneho pomeru zložiek tvorivého procesu a prostredia, vhodného času a osobnosti. Rast charakteristík ešte neznamená zvyšovanie schopnosti tvoriť. Nové nápady kohokoľvek musia byť ním analyzované. Dochádza k usudzovaniu a rozhodovaniu. (Sternberg, 2002)

5.2 VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Na základe niekoľkoročného sledovania problematiky vo viacerých výskumných sledovaniach sme vybrali zistenia z troch výskumov, na ktorých budeme prezentovať problémové oblasti pri posudzovaní a hodnotení kreativity vo výtvarnom prejave detí.

Posudzovanie kreativity učiteľmi v materskej škole

Ako je to s hodnotením v pedagogickej praxi v materských školách.

Dôvodom na výskumné sledovanie bol fakt, že práve obdobie predškolského veku dieťaťa je najvhodnejšie pre rozvíjanie tvorivosti, podpory na rozvoj tvorivého potenciálu dieťaťa.

V období školských rokov 2015–16 a 2016–17 sme realizovali výskumné šetrenie v materských školách na Slovensku. Na zistenie spôsobov hodnotenia pri výtvarných činnostiach sme použili dotazník a návštevy materských škôl s priamym pozorovaním a analýzou činnosti.

Vzorku tvorilo celkom 104 pedagógov vo veku 20 až 55 rokov. Z toho bolo pedagógov vo veku 41–50 rokov (37 %) a veľká časť bola i pedagógov vo veku 31–40 rokov (33 %) a pedagógovia vo veku 20–30 rokov (12 %) a o 6 % boli pedagógovia nad 51 rokov (18 %). Z hľadiska vzdelania bolo 74 % respondentov so stredoškolským vzdelaním, 24 % malo vysokoškolské vzdelanie a 2 % uviedli iné vzdelanie, napr. pomaturitné. Z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe malo 47% respondentov 21 a viac rokov praxe. Počet rokov praxe 11–20 rokov spĺňalo 31 % opýtaných respondentov. V 14 %-nom zastúpení sú pedagógovia s praxou do 5 rokov. Najmenšiu časť tvoria respondenti s 5–10 ročnou praxou (8 %).

Učítelia považujú hodnotenie tvorivosti za dôležité, pretože je súčasťou edukačného procesu. Len 4 % zo sledovaných respondentov považuje hodnotenie tvorivosti za zbytočnosť. Zdôvodnenie potreby hodnotenia tvorivosti bolo rôzne: požiadavka rodičov, motivačný činiteľ pre deti.

Pri spôsoboch hodnotenia kreativity vo výtvarnej výchove uvádzali respondenti že je to pre nich veľmi náročné a zdĺhavé. Zvyčajne uvádzali že využívajú porovnávanie detí navzájom, len v obmedzenej miere sledujú pokroky dieťaťa v časovom úseku.

Čo sa týka lokácie kedy respondenti identifikujú tvorivé prejavy uvádzali že na konci edukačnej aktivity. Len 3 % respondentov uviedlo že kedykoľvek, kedy sa objaví. To vyplynulo aj z pozorovaní a následnej analýzy.

Na otázku ako by charakterizovali tvorivý výtvarný produkt nadpolovičná väčšina respondentov (52 %) uvádzala fantáziu a imagináciu. 37 % respondentov sa vyjadrilo že je to naplnenie cieľa aktivity. Technickú stránku uviedli 3 % respondentov.

Uvedené percentuálny vyjadrenia sú len na ilustráciu. V každom prípade môžeme konštatovať, že učítelia považujú hodnotenie

nie tvorivosti za dôležité ale nie vždy vedia ako ju hľadať, hodnotiť a rozvíjať.

Výskumné zistenia druhého realizovaného výskumu

Celý výskum bol zameraný na hodnotenie výtvarnej výchovy v štvrtom ročníku základnej školy. Budeme prezentovať jednu výskumnú otázku.

Ako vníma žiak štvrtého ročníka základnej školy hodnotenie na výtvarnej výchove. Vzorku tvorili žiaci štvrtého ročníka primárneho vzdelávania (25 žiakov). Ako metódy boli použité zúčastnené pozorovanie, skupinové interview. Výskum prebiehal v školskom roku 2015–16 na základnej škole v Bratislave.

Odpoveď na otázku by sme mohli formulovať nasledovne:

Vychádzam z centrálnej kategórie – učenie sa. Žiak v pozícií príčinné podmienky je priamym činiteľom procesov súvisiacich s touto kategóriou. V pozícií kontext je kategória autorita, komunikácia a hodnotenie. V pozícií následky je kategória úžitok.

Na základe analýzy môžeme odpovedať na výskumnú otázku: Žiak štvrtého ročníka vníma hodnotenie na výtvarnej výchove ako osobný prospech. Je to ale iba jedna z publikovaných interpretácií schémy. Neakceptácia hodnotenia na výtvarnej výchove súvisela hlavne s porozumením procesov súvisiacich s centrálnou kategóriou. Hodnotenie výtvarnej výchovy u žiakov nie je prepojené s dosiahnutými vedomosťami a zručnosťami, ale sa opiera o spoločenský status, že z výtvarnej výchovy sa dávajú len dobré známky. Žiak vníma spojitosť medzi učením sa a hodnotením ako samozrejmy. Nevie pomenovať, čo okrem výtvarných aktivít by sa mohol na tomto predmete naučiť. Žiak štvrtého ročníka primárneho vzdelávania nevníma hodnotenie ako komunikáciu.

Výskumné zistenia tretieho realizovaného výskumu

Výskum bol zameraný na sledovanie úrovne kreativity výtvarného prejavu žiakov na základnej škole a základnej umeleckej škole. Chceli sme zistiť, či prostredie základnej umeleckej školy výrazne prispieva k podpore výtvarnej tvorivosti. Ako metódy sme využili pozorovanie štruktúrované a zúčastnené. Vzorku tvorili dve skupiny žiakov, jedna zo základnej školy (25 žiakov), druhá zo základnej umeleckej školy (23 žiakov). Výskum sa realizoval na základnej

škole a na základnej umeleckej škole v bratislavskom kraji. So žiakmi oboch skupín boli zrealizované tri dlhodobé výtvarné projekty: Reč – pohyb, Čuch – hmat, Sluch – chuť.

Pri spracovávaní a hodnotení výskumných materiálov sme použili nasledovné kritéria hodnotenia (Valachová, 2005).

Tabulka 7
Kritéria hodnotenia

Kritéria hodnotenia	
FLUENCIA	5 bodov – množstvo podnetov, vecí detailov, veľa nápadov.
	3 body – menej ako primeraný počet zobrazení a výtvarných nápadov.
	1 bod – chudoba výrazu, expresie, málo detailov, vecí, karikatúry, kompulzie, stereotypy, obsesia.
FLEXIBILITA	5 bodov – výnimočné vystihnutie témy, typické znaky zobrazovanej témy
	3 body – vystihnutie témy na primeranej úrovni, opakovanie znakov.
	1 bod – nevystihnutie témy, čmáranica, neidentifikovateľné objekty.
ORIGINALITA	5 bodov – použitie neobvyklých prvkov, farieb, nápadov.
	3 body – aspoň jeden neobvyklý prvok.
	1 bod – fádnosť, všednosť výrazu.
KOMPOZÍCIA	3 body – rozmiestnenie výrazových prvkov je vyvážené vo formáte, priestor je funkčne zaplnený.
	2 body – dostatočné množstvo prvkov, ale nevyvážený priestor.
	1 bod – úplne chybné využitý priestor, neusporiadanie a chaoticky použité výrazové prvky.
FAREBNOSŤ	5 bodov – výber a použitie farieb pôsobia nápadito, neobvykle, harmonicky.
	3 body – menšie množstvo využitých farieb, ale použitých adekvátne.
	1 bod – farby nevýrazné, tmavé odtiene, špinavé farby, jednofarebné vnímanie.

VEDENIE LÍNIÍ	3 body – línia vedená ľahko a citlivo, línia je jasná, hladká, primeraná.
	2 body – vedenie línií sa v niektorých častiach prejavuje ako nekoordinované.
	1 bod – línie sú vedené veľmi chaoticky, stopa nezreteľná, neistá.

V oboch skupinách boli realizované výtvarné projekty. Uvádzame niekoľko ukážok. Aj keď z ukážok sa zdá, že neboli k dispozícii výtvarné materiály, opak je pravdou. Žiaci mali dostatok rôznorodých výtvarných materiálov. Predpokladáme že špeciálne použitie vyplýva predovšetkým z veku žiakov.

Skupina žiakov na základnej škole.

Pri realizácii výskumu sa so žiakmi spolupracovalo ťažšie. Ich dynamika a aktivita nekorešpondovala s výtvarným prejavom. V správaní boli nekoordinovaní a svojskí. Často si počas výskumu uskutočňovali vlastné témy a myšlienky. Prejavovali sa ako nekolegiálny a vzájomne nespupracovali. Hoci boli veľmi hluční a ich správanie veľmi svojské a dynamické, pri realizácii výskumu sa často pýtali a veľmi otvorene komunikovali. Nebáli sa pokladať otázky, či vzájomne reagovať na určité témy. Pri samotných aktivitách boli skôr apatickí a nemali záujem o aktivitu na hodine.

Vo výtvarnom prejave nemali potrebu sa realizovať. Kresby pôsobia naivne a chudobne. Pôsobia nevyspelo, chýbajú detaily, absentuje prostredie a farebnosť je úplne potlačená. Objavujú sa škrtance a čmáranice, papiere častejšie krčili a trhali. Nedokázali sa koncentrovať na zadanú úlohu a často z aktivít unikali rozhovorom so spolužiakmi. Vo výtvarnom prejave sú detaily úplne potlačené. Obvyčajne si žiak vybral jeden stredový motív, ktorý následne spracoval. Často sa stráca celá figúra v priestore, je malá. Portrét sa objavuje veľmi striedmo a keď, tak sú časti tváre nenakreslené, alebo veľmi zjednodušené na bodky či kruhy. Farebnosť a prostredie sú úplne pri figúre vytlačené. Vo výtvarnom prejave sa žiaci orientovali hlavne na líniu. Bola často tvrdá, ostrá a veľmi výrazná. Častejšie siahali po červenej a modrej farbe. Často líniu využívali na ohraničenie prostredia, vymanenie určitého motívu alebo javu z okolia. Veľakrát využili hierarchiu postáv, kde zväčšovali či stavali vyššie dôležité či hlavné postavy. Plocha, prostredie či farebnosť

sa takmer vôbec neprejavili. Svoje výsledky prezentovali veľmi hrdo a tvrdili, že sú s nimi spokojní. Vzájomne sa odmietli ohodnotiť. Nevedeli konštruktívne povedať pozitíva či negatíva. Takmer vždy odmietli komunikovať o práci.

Skupina žiakov na základnej umeleckej škole.

Žiaci boli ochotní spolupracovať, mali nápady a vtipné poznámky, ktoré prispievali k pozitívnej klíme. Hoci spočiatku pracovali neisto, postupne sa osobnostne a tvorivo prejavili v ponúkaných intenciách. Boli ochotní spolupracovať, boli samostatní a dynamickí. Uvitali zmenu stereotypu a hodiny vnímali ako hru.

Vo výtvarnom prejave mali potrebu kresbu previesť do dokonalosti. Kresby pôsobia veľmi striedmo, až chudobne. Postavám chýbajú detaily tela, prsty na rukách a nohách, tvár nemá oči, nos, ústa ani uši. Detailne je však vykreslená celá figúra, ktorá sa objavuje u každého žiaka minimálne dva krát. Portrét ako taký je úplne vytlačený snahou o detailnú proporcionalitu ľudského tela. Výsledok nekorešponduje s atmosférou na hodine. Diela pôsobia ako obrovský kontrast s aktivitou na hodine, ktorá bola výborná. Vo výtvarnom prejave je čitateľná aj dynamika osobnosti, ako aj rozdiely v pohlaví. Charakter kresby bol výraznejší a mal väčšiu výpovednú hodnotu. Výsledky sú vtipnejšie a výstižnejšie, čo plynie z ich uvoľnenia. Zanedbaná farebnosť v celej skupine poukazuje na introvertnosť, ktorú môžeme pripísať veku, teda kríze výtvarného prejavu ako aj skutočnosti, že neboli dostatočne uvoľnení v novej, nepoznanej situácii. Vo výtvarnom prejave boli orientovaní na líniu a tvar. Vnímali jednofarebne, chudobnosť farby sa snažili nahradiť presnosťou tvaru. Často si v tvorbe neboli istý, nespokojný s výsledkom a na záver sa sami aj negatívne hodnotili. Vo svojich výkresoch sa nevedeli pochváliť a povedať prednosť, no negatíva spomenuli hneď. Boli k svojej práci veľmi kritickí.

Záver

Skupina žiakov zo základnej umeleckej školy prejavila mierne vyššiu mieru originality. Fluencia a flexibilita bola u oboch skupín na porovnateľnej úrovni. Spolupráca aj atmosféra bola priateľnejšia v skupine žiakov na základnej umeleckej škole, čo pripisujeme hlavne časovému rozpätiu stretnutí. Pri všetkých žiakoch vo veku 11 až 13 rokov bola viditeľná snaha o dokonalé a presné stvárnenie reality. Originálne nápady, ktoré žiaci pri výskume verbálne komentovali, často nekorešpondovali s výtvarným výsledkom.

Netradičný postup pri vyučovacej hodine neodrážal výkon žiakov. Rozdiely vo výkone boli odlišné u oboch výskumných skupín. Kým žiaci výskumnej zo základnej umeleckej školy, boli netradičným postupom motivovaní lepšie, samotné diela nezodpovedali požadovanému výkonu. Žiaci vo výskumnej skupine zo základnej školy netradičný postup realizovali neochotne a pri hlavnej úlohe, ktorá nasledovala si úlohu uľahčovali a tvorili kompulzívne.

V realizovanom výskume sme zistili, že výtvarný prejav staršieho školského veku je v obrovskej miere nejednotný. Často nezodpovedá ani očakávanej úrovni. Samozrejme boli znovu evidentné rozdiely medzi skupinami. V skupine žiakov zo základnej umeleckej školy sa prejavila snaha a potreba o dokonalejší a vyspelejší výtvarný prejav. Čím stúpala snaha o dokonalé stvárnenie, tým mal žiak menšiu radosť z tvorby. Medzi žiakmi sa objavili veľké rozdiely v úrovni kresby.

ZÁVER

V kapitole sme sa snažili prezentovať len niekoľko aspektov problematiky posudzovania kreativity vo výtvarnom prejave žiakov na základnej škole.

V rámci diskusie by sme mohli konštatovať, že: posudzovanie kreativity je náročnou úlohou pre učiteľov. V praxi sa to realizuje alebo povrchno, alebo sa jej neprikladá dôraz. Avšak ak považujeme tvorivosť za vyššiu kognitívnu schopnosť, potom má iste miesto aj vo výtvarnej pedagogike a učiteľ by ju mal vedieť identifikovať a rozvíjať.

Žiaci nevnímajú hodnotenie kreativity ako dôležité, skôr ho berú ako súčasť hodnotenia. Hodnotenie nie je žiakmi vnímané ako hodnotenie dosiahnutých vedomostí a zručností ani ako úroveň kreativity.

Ak by sme hľadali výhody rozvoja výtvarnej kreativity v prostredí základných umeleckých škôl, tak výsledky nie sú presvedčivé. Jedinou výhodou je čas, ktorý je možné venovať výtvarnej aktivite a v niektorých prípadoch lepšia materiálna vybavenosť.

Či venovať čas a snahu identifikovaniu, hodnoteniu a rozvíjaniu výtvarnej tvorivosti zatiaľ vyznieva na základne niektorých uvedených výskumov z edukačnej reality skôr skepticky. Avšak nelen literatúry a známy vedci nás presviedčajú že to význam má, je to hlavne žiak, dieťa a jeho schopnosť a potreba sebavyjadre-

nia prostredníctvom výtvarnej tvorby. To význam a zmysle má, ak chceme rozvíjať jeho výtvarnú tvorivosť, potom by čiastkové výsledky prezentovaných výskumov mali viesť k zamysleniu sa, ako a kde je miesto výtvarného pedagóga v tomto úsilí. Pravdepodobne je to práve osobnosť výtvarného pedagóga, ktorá má významné postavenie v tomto vzťahu.

Veľa času a úsilia sa v pedagogike aj v edukácii venovalo snahe nájsť tu najlepšiu cestu k rozvoju a hodnoteniu tvorivosti, nájsť tu najlepšiu teóriu tvorivosti. Potvrdilo sa, že tvorivosť je interakciou niekoľkých faktorov: faktorov biologických, psychických, sociálnych a edukačných. Biologické faktory nie je možné priamo ovplyvniť, faktory psychické a sociálne sa stávajú cieľom priamej intervencie, predmetom pedagogického záujmu. Avšak sú to predovšetkým edukačné faktory, ktoré sú v kompetencii pedagóga a jeho prostredníctvom je možné pôsobiť aj na faktory ostatné.

LITERATÚRA

BEAN, R. 1999. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-035-9.

ŽURIČ, L. a kol. 1988. *Pedagogická psychologie*. Bratislava: SPN.

GUILFORD, J. P. 1971. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw Hill Book Comp.

HLAVSA, J. 1985. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia.

KIM, S. H. 1993. *Podstata tvorivosti*. Bratislava: Open Windows. ISBN 80-85741-016.

KIRST, W. & U. DIEKMAYER. 1998. *Trénink tvořivosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178227-0.

KÖNIGOVÁ, M. 2007. *Tvořivost, techniky a cvičení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1652-7.

MASLOW, A. 1970. *Motivation an Personality*. New York: Harper.

NACCCE, 1999. *On Creativity, Towards an Understanding of Creativity and its Measurements*. ISBN 978-92-79-10647-7.

STERNBERG, R., J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.

STERNBERG, R. J. & T. I. LUBART. 1999. *The concept of creativity*. Handbook of Creativity. London: Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J. 2006. *Handbook of Creativity*. London: Cambridge University Press.

VALACHOVÁ, D. 2005. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostika. ISBN 80-88714-02-8.

WEHNER, L., CSIKSZENTMIHALYI, M. & I. MAGYARI-BECK. 1991. Current approaches used in studying creativity: An exploratory investigation. *Creativity Research Journal*. **4**(3) 261–271.

ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.

6 Ako, akým spôsobom to vytvoriť? | Miloš Štofko

ÚVOD

Ako, akým spôsobom to vytvoriť? Aký druh postupu zvoliť? Akou metódou danú vec realizovať? Ako tento tvorivý proces krok za krokom skonštruovať? To sú typy otázok, ktoré si človek kladie pri riešení nejakého väčšieho alebo menšieho životného problému. Jednou z takýchto problémových otázok, v prípade, že sme sa stali didaktikmi alebo pedagógmi výtvarnej výchovy (ďalej VV), je aj otázka, ako správne, a preto, dúfame, kvalitne vyučovať VV.

Už pri stanovení menovaných otázok, si človek nevyhnutne uvedomuje, že to, čo má vyriešiť, sa netýka len jeho operačných schopností **myslenia/reflexie**, ale aj jeho **intuície, motivácie, emócií, predstáv, obrazotvornosti**. Je to **intencionálne**²⁰ zameraný **komplexný tvorivý proces**, spojený s množstvom pochybností, hľadania, trápenia, ale aj čiastkových úspechov, prinášajúcich uspokojenie, radosť, ba dokonca aj občasný pocit slasti z vykonanej práce.

²⁰ V „A“ řekneme-li, že nějaký mentální stav má intencionalitu, znamená to, že je to o něčem. (...) Intence v běžném slova smyslu – tedy jako záměr – nehraje v teorii intencionality zvláštní roli. Záměr je podobně jako přesvědčení, přání, naděje, obava a jiné intencionální stavy pouze jedním z typů intencionality. (...) Pro intencionální stavy (...) jsou charakteristické dva komponenty. Můžeme jim říkat obsah, kterým je tento stav o něčem, a psychický modus nebo typ.“ (Searle, 1994, s. 64–65)

6.1 PSYCHODIDAKTIKA PROCESUÁLNÉJ VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Podobný komplexný súbor mentálnych procesov sme zažívali v čase riešenia grantu KEGA MŠ SR, ktorého výsledkom bola publikácia **Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy** (ďalej PPVV), vydaná v roku 2010 vydavateľstvom VEDA. Simultánne s jej realizáciou sme pracovali aj na publikácii **Od abstrakcie po živé umenie/Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia** (ďalej „slovník“), ktorá vyšla v roku 2007 vo vydavateľstve SLOVART.

Na knižný trh sa PPVV dostala rok pred tým, ako bola na Slovensku uverejnená prvá verzia **Štátneho vzdelávacieho programu** (ďalej ŠVP). O prvej verzii hovoríme preto, lebo od septembra 2015 už platí inovovaná verzia ŠVP, v rámci ktorej došlo k viacerým úpravám, doplneniam alebo redukciám učiva jednotlivých vyučovacích predmetov. Najmä však boli vypracované pre jednotlivé vyučovacie predmety **obsahové a výkonové štandardy**, ktoré v prvej verzii ŠVP absentovali.

Funkciou „slovníka“ bolo poskytnúť čitateľom vďaka súboru 341 dominantných pojmov základný prehľad o **smeroch, štýloch a hnutiach moderného a postmoderného umenia**, ako aj o **nových umeleckých médiách a formálnych umeleckých metódach**. Cieľom PPVV bolo zas poskytnúť učiteľom VV na ZŠ **inovatívnu formu vyučovania VV**, ktorá namiesto anachronickej predstavy chcieť deti naučiť dobre mimeticky kresliť a maľovať a namiesto prílišnej glorifikácie detského naivného realizmu, má úsilie viesť žiakov prostredníctvom tvorivých výtvarných úloh ku **kritickému vhľadu do rôznych jazykov výtvarného a vizuálneho umenia** z celých dejín umenia s dôrazom na jazyky moderného a postmoderného umenia.

6.2 PEDAGOGICKÝ KONŠTRUKTIVIZMUS

Publikácia PPVV z hľadiska svojho **didaktického obsahu** vychádza z diskurzu **pedagogického konštruktivismu**, ktorý nadväzuje ako na svoje základné zdroje na **personálny konštruktivismus** švajčiarskeho vývinového psychológa Jeana Piageta a na sociálny konštruktivismus vývinového psychológa Leva Semjonoviča Vygotského. „Piaget sústredil svoju pozornosť na odvodenie poznania z priameho narábania človeka s fyzickou realitou. Vygotskij tento kontakt nevyčleňuje. Zdôrazňuje však, že pri formovaní individuálneho vedomia je priamy kontakt dieťaťa s fyzickou realitou rozšírený o priamy kontakt

s kultúrnymi nástrojmi, ktoré už prvotný fyzický kontakt zastupujú a reprezentujú. (...) Osvojiť si istý jazyk potom znamená osvojiť si istý pohľad na svet, ktorý sa utvára a zachováva v istom jazyku. Potom obraz sveta, ako konštatuje Goodman, je vždy konštituovaný prostredníctvom nejakého symbolického systému.“ (Pupala, 2001, s. 169–170)

Psychodidaktika PVV primárne vychádza z týchto dvoch konceptov **aktívneho ľudského poznávania**. Predmet VV je svojbytným predmetom medzi všetkými ostatnými predmetmi. Jednak má iný druh primárneho zacielenia, ako majú kognitívne zamerané predmety (matematika, prírodovedné predmety), jednak je svojbytným predmetom aj vo vzťahu k príbuzným expresívne zameraným predmetom (hudobná výchova, dramatická výchova).

6.3 SYMBOLICKÉ JAZYKY KONŠTRUJÚ RÔZNE DRUHY MOŽNÝCH SVETOV

Tak ako výtvarné umenie a vizuálna kultúra, tak aj VV narába so špecifickým druhom **expresívne zameraného symbolického jazyka**²¹, ktorý generuje v mysliach ľudí/žiacov **rôzne druhy možných svetov**. Podľa Nelsona Goodmana: „Existuje-li pouze jeden svět, zahrnuje mnohost kontrastujících aspektů; a existuje-li světů mnoho, je soubor jich všech světem jediným. (...) Cokoli popisujeme, jsme omezováni způsoby popisu. Náš vesmír se, dá se říci, skládá spíše z těchto popisů než ze světa nebo světů. (...) Mnohem úžasnější je obrovské množství verzí a vizí v různých vědách, v dílech všelijakých malířů a spisovatelů, i v našich vjemech, ve kterých se tyto verze a vize, spolu s okolnostmi, našimi nápady, zájmy a minulými prožitky, odrážejí.“ (Goodman, 1998, s. 130)

V súvislosti s pedagogickou praxou to v zhode s Goodmanom potvrdzuje aj Branislav Pupala: „V didaktickej rovine nachádza, obrát k jazyku výraz aj v tom, že sa na vzdelávacie obsahy predostierané v jednotlivých vyučovacích predmetoch pozerá ako na rôzne varianty vypovedania, ‚hovorenia‘ o svete. Skupiny predmetov – prírodovedné, spoločenskovedné, či umelecké, sú asi naozaj odlišné najmä v tom, že ‚svet‘ predostierajú v rozličných jazykových podobách, či prostredníctvom rozličných symbolických sústav. (...)“

21 „Expresi můžeme podle Goodmana (2007) chápat jako dvojsměrnou symbolickou relaci, která spojuje obrazné předvedení (exemplifikaci) s metaforickým označením. Zahrnuje tedy nejenom vyjádření, ale současně též vnímání i zprostředkování obsahu (významy) při symbolické interakci mezi lidmi. (...) Expresivní symbolizace není doslovná, ale metaforická (obrazná) a podle toho je nutné ji vnímat, interpretovat a didakticky s ní pracovat.“ (Slavík, 2015, s. 1)

Povedľa „jazyka“ vyučovacích predmetov však nemožno zabúdať na to, že do hry vstupuje ešte aj „prirodzený jazyk“ detí, síce odlišný povedzme od jazyka vedy, ale pre isté účely a životné ciele o nič menej funkčný a legálny. (...) jedným z výsledkov tohto druhu didaktického výskumu je zameranie pozornosti na vlastnosti detského poznania a myslenia, čo súvisí s tematizáciou problému detských naivných teórií.“ (Pupala, 2001, s. 171)

Rôzne druhy vyučovacích predmetov pracujú s rôznymi druhmi **odborových konceptov** a **žiackych prekonceptov** ako so špecifickými druhmi možných svetov. Platí to aj pre PVV, ale s tou špecifikáciou, že základnou formou žiackych výtvarných prekonceptov nie sú rôzne naivné slovné predstavy žiakov, ale skôr **rôzne spôsoby ich naivného realistického výtvarného zobrazovania**.²²

6.4 VZŤAH DIDAKTICKÝCH KONCEPTOV A ŽIACKYCH PREKONCEPTOV V PPVV

Na vyučovaní PVV, tak ako pri vyučovaní iných predmetoch, sa v dialógu pedagóga so žiakmi **stretávajú dva druhy poznania**. Na jednej strane je **svet estetického, výtvarného, vedeckého poznania** učiteľa, na druhej strane **svet naivného poznania** žiakov. Diskurz týchto dvoch poznání sa v pedagogickom konštruktivizme chápe ako stretnutie **didaktických konceptov**²³ a **žiackych prekonceptov**. Termín **koncept** znamená jednak **pojmem**, jednak **ponímanie, chápanie, názor**. Toto významové rozpätie, oscilujúce medzi **objektívnym** (univerzálnym) a **subjektívnym** (jedinečným), zohľadňuje ideálne potreby PVV ako predmetu, ktorého základným poznaním je **estetický zážitok** (Slavík, 1997). Z hľadiska peda-

22 „Hlavonožce, tvarové a proporčné deformácie, transparentia detskej kresby a maľby, viacpohľadovosť, automatizmus, antropomorfizmus sú pojmy, ktorými vývinová psychológia charakterizuje jednotlivé štádiá detského výtvarného prejavu. Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy ich rešpektuje a vníma ako špecifické formy žiackych výtvarných prekonceptov, t. j. ako schematické formy detského výtvarného zobrazovania reality prirodzené pre jednotlivé vývinové štádiá dieťaťa.“ (Štofko, 2010, s. 27)

23 „Didaktika se má vyznat v tom, jak se v kontextu kultury transformuje subjektivní obsah prostřednictvím vyučování a učení. K tomu slouží tři základní pojmy pro vyjádření jednotky obsahu: představa (resp. prekoncept), výraz, význam (resp. koncept, pojem). (...) Termín „představa“ či „prekoncept“ označuje subjektivní moment existence obsahu, termín „výraz“ vysvětluje subjektivní akt vyjádření, jímž se obsah stává intersubjektivně uchopitelným, a konečně termín „význam“ (koncept, pojem) objasňuje intersubjektivní shody při zacházení s obsahem a podchycuje ideální měřítko shod – objektivitu.“ (Slavík, Janík, 2013, s. 273)

gogického konštruktivismu je úlohou konceptu iniciovanie takých edukačných východísk, ktoré vedú napokon k **systematickému výtvarno-estetickému konštruovaniu subjektu žiaka**.

Termín **prekoncept** odráža aktuálny spôsob **intuitívneho, „naivného“ poznania žiakov**. Podľa Branislava Pupalu: „...ide o sústavu kontextovo súdržných kognitívnych štruktúr, ktoré inštrumentálne vystupujú ako postačujúci aparát na zdôvodnenie diania v prostredí, ktorému deti pripisujú význam. (...) tieto kognitívne štruktúry (...) sú rezistentné voči pokusom o ich jednoduché vytlačenie, odstránenie či o ich zmenu“. (Pupala, 2001, s. 212) Úlohou pedagóga je nastolením témy a tvorivého a poznatkového cieľa vytvoriť na vyučovaní PVV podmienky pre vznik **sociokognitívneho konfliktu** (Slavík, 1997) vedúceho napokon ku **konceptuálnej zmene** aktuálneho poznania žiakov (Pupala, 2001).

Pedagóg vedomou **dekonštrukciou**²⁴ prekonceptí žiakov prostredníctvom **konštruovania nových – estetických, výtvarných alebo vedeckých – konštrukcií** iniciuje transgresívnu **zmenu** ich aktuálneho poznania. Cieľom tejto didaktickej metódy je **systematickou tvorivou činnosťou** viesť žiakov na PVV k čoraz hlbšiemu **osvojeniu** fungovania rôznych **výtvarných jazykov**, a tým aj k poznaniu **významových kontextov** s nimi spojených.

Na **1. stupni ZŠ** sú v našej koncepcii vyučovania PVV primárnymi **didaktickými konceptmi** **základné výtvarné vyjadrovacie a výrazové prostriedky**: škvrna, bod, línia, plocha/povrch, tvar, svetlo – tieň, farba a priestor/objem. Systematicky sa opakujú vo všetkých roč. 1. stupňa ZŠ, nemajú však charakter lineárne sa rozvíjajúcich **tematických radov**, ale používajú skôr **stratégiu nomádskeho putovania**. Tvorivá práca operujúca na 1. stupni ZŠ so základnými vyjadrovacími a výrazovými prostriedkami má naučiť žiakov chápať a kreatívne využívať **základnú výtvarnú abecedu** obohatenú o prácu so **základnými kompozičnými prostriedkami** (rytmus, symetria – asymetria, rovnováha – nerovnováha, proporčné vzťahy, súzvuk – kontrast, pohyb).

24 V 60. rokoch 20. storočia prišiel francúzsky filozof Jacques Derrida s filozofickým termínom dekonštrukcia, ktorý vyjadroval, že „...v dekonstrukci dochádza ke zcela zásadní proměně: v popředí není transcendence, nýbrž transgrese: nikoli transcendentální tážání, nýbrž problém překračování hranic. Avšak hranice, ke které a za kterou chce proniknout dekonstrukce (...), zjevně nemůže být ona hranice, jak ji naznačuje a vyznačuje opozice vnitřku a vnějšku, nýbrž to, co má být v dekonstruktivním pohybu překračováno, je tato diference vnitřku a vnějšku sama“. (Petříček ml., 1993, s. 11, 22–23)

Vyučovanie PVV na **2. stupni ZŠ** nadväzuje na výtvarno-estetické vedomosti, ktoré žiaci získali na 1. stupni ZŠ. Vyššia mentálna vyspelosť žiakov vedie k náročnejšiemu tvorivému a poznatkovému osvojovaniu jazyka rôznych **umeleckých metód, slohov, výtvarných štýlov, výtvarných smerov, výtvarných žánrov** atď. Zatiaľ čo na 1. stupni ZŠ sa žiaci nezoznamujú systematicky s **dejinami výtvarného umenia**, mentálna vyspelosť žiakov 2. stupňa umožňuje pedagógovi systematickejšie ich zoznamovať prostredníctvom tvorivej činnosti s dejinami výtvarného umenia a s rôznymi **významovými kontextami** s nimi spojenými. Treba si však uvedomiť, že PVV sa nemá nikdy zamieňať s teoretickými predmetmi s umeleckým zameraním (dejiny výtvarného umenia, estetická výchova atď.).

Primárne **didaktické koncepty**, s ktorými pracujeme v našej práci v rámci **2. stup. ZŠ**, sú:

- **5. roč.** – impresionizmus, neoimpresionizmus, secesia, symbolizmus, praveké umenie,
- **6. roč.** – fauvizmus, expresionizmus, kubizmus/orfizmus, futurizmus, staroveké umenie,
- **7. roč.** – geometrická abstrakcia, dadaizmus, surrealizmus, abstraktný expresionizmus, stredoveké umenie,
- **8. roč.** – neodadaizmus, neokonštruktivizmus, postminimalizmus, novoveké umenie,
- **9. roč.** – akčné umenie, lettrizmus/experimentálna poézia, multimediálne umenie, postmoderné umenie.

Sociokognitívny konflikt ako výsledok stretnutia pedagógovho **didaktického konceptu** so žiackymi prekonceptmi prechádza v procese vyučovania PVV **štyrmi fázami** vývoja:

- **anticipácia** – (predznamenanie obsahu vyučovania) súborom interaktívnych otázok a s nimi spojených ukážok a krátkych príbehov pedagóg maximálne aktivizuje imagináciu a zvedavosť žiakov, aby vďaka tomu vytvoril v ďalších fázach vyučovania vhodné podmienky pre postupnú transgresiu aktuálnych žiackych prekonceptov.
- **analýza** – (zoznámenie sa so spôsobom realizácie obsahu vyučovania) pedagóg podrobnou analýzou témy, tvorivého a po-

znatkového cieľa, technického a formálneho postupu, ktoré sú úzko spojené s novo osvojenými pojmami a kontextami, vytvorí pre žiakov podmienky pre tvorivú realizáciu zadaného obsahu žiakmi.

- **aplikácia experimentovaním** – (tvorivá realizácia obsahu vyučovania) vďaka tvorivému procesu spojenému s novými pojmami a významovými kontextami dochádza k transformácii aktuálnych výtvarných prekonceptov žiakov. Zároveň sa pod vplyvom vzniknutých žiackych výtvarných prác reaktualizuje aj samotný didaktický koncept prezentovaný pedagógom.
- **apropriácia** – (vzhľad do obsahu vyučovania) v záverečnej výtvarno-estetickú reflexii a v hodnotení dochádza k intersubjektívnej ekvilibracii vzťahu medzi didaktickým konceptom a aktuálnymi žiackymi prekonceptmi. Výsledkom je apropiácia (prisvojenie si) prezentovaného didaktického konceptu žiakmi – pedagóg a žiaci si zároveň uvedomujú vďaka konečným podobám tvorivých prác rôzne formy ich divergentných tvorivých modifikácií.

Špecifická **estetická situácia žiaka** obsahuje dva základné druhy vzťahov. Centrom prvej vzťahovej triády je **tvorivý proces**, centrom druhej vzťahovej triády je **proces estetickej reflexie**:

žiak/autor/výtvarník ↔ **tvorivý proces** ↔ výtvarný produkt

žiak/recipient/kritik ↔ **proces estetickej reflexie** ↔ estetický objekt

Žiak sa vďaka tvorivému procesu stáva jednak **autorom/výtvarníkom** a zároveň **recipientom/kritikom** konečného estetického objektu. **Estetický objekt**, chápaný ako **časový objekt**, sa konštruuje vo vedomí žiaka v **procese estetickej reflexie**.

Súčasťou tvorivej činnosti žiaka/autora/výtvarníka a estetickej reflexie žiaka/recipienta/kritika je **estetický zážitok**. **Vnímateľná zložka** výtvarného produktu tvorí len časť estetického objektu. **Vrstvy významov** budované na podklade vnímateľného substrátu zmyslami ho presahujú a vytvárajú **významovú štruktúru/významový kontext** estetického objektu. Z tohto dôvodu pojem estetické vnímanie/estetická percepcia nie je dostatočný. Súčasná estetika namiesto pojmu **estetická percepcia** uprednostňuje termín **estetická recepcia**, ktorý je synonymný s termínom **estetický zážitok**. (Zuska, 2001)

6.5 ROZVOJ POZNANIA VÝTVARNÉHO A VIZUÁLNEHO JAZYKA PROSTREDNÍCTVOM TVORIVEJ ČINNOSTI

Základným poznatkom získaným počas procesualnej výtvarnej výchovy (ďalej PPVV) je **tvorivá činnosť** a z nej vyplývajúci **estetický zážitok** žiaka. Druhotným poznatkom získaným na vyučovaní PPVV je súbor **ideí, pojmov, faktov a významových kontextov** spojených s preberanou **témou** a s **tvorivým procesom**, ktoré si žiak cielene osvojuje a fixuje na vyučovacích hodinách. Súčasťou estetického zážitku je **estetická reflexia**, hľadajúca rôzne **estetické hodnoty** a zaujímajúca rôzne **estetické postoje** k významovému kontextu, ktorý vyplýva z tvorivého procesu.

Funkcia procesu v modernom a v postmodernom umení

Pojem **proces** vyjadruje **postup, priebeh, vývin**, spojený s nejakým reálnym alebo virtuálnym časopriestorom. V umení hovoríme najmä o **tvorivom procese** úzko prepojenom s umelcovou **invenciou** a schopnosťou **inovácie**. Podľa psychológa E. P. Toranca tvorivý proces je zložený z čiastkových procesov, ktorými sú **fluencia, flexibilita, originalita, reštrukturalizácia** a **elaborácia**. Okrem nich umelec využíva v tvorivej činnosti aj súbor rôznych konštantných **psychomotorických, technických** a **formálnych procesov**.

Okrem spomenutých procesov ďalším dôležitým druhom procesu v modernom postmodernom umení je **interaktívna komunikácia** medzi autorom, estetickým objektom a recipientom (autor – estetický objekt – recipient). Každé umelecké dielo sa vyznačuje tým, že **kóduje** nejakú **štruktúru umeleckých** a **mimoumeleckých významových vzťahov**. Ak ich chce recipient pochopiť, musí ich vedieť dekodovať. Recipient dekoduje jazyk určitého umeleckého diela prostredníctvom procesu jeho **interpretácie**. Podľa estetika Květoslava Chvatíka: „*Štruktúra existuje ako dynamický proces ustavičnej štruktúracie a reštruktúracie skutočnosti: je teda primárne dianie, procesom, premenou; je riadená napätím zložiek a organizujúcich rolí dominanty...*“ (Chvatík, 2001, s. 32)

Procesuálna výtvarná výchova ako prostriedok vytvárania simulovaných hier s rôznymi technickými, formálnymi a významovými možnosťami

Cieľom umenia na rozdiel od práce nie je produkovať niečo účelné. **Umenie je – podobne ako hra²⁵ – účelné len samo pre seba.** Tvorivý človek má slasť z „bezüčelného“ tvorenia – jeho jediným účelom je samo tvorenie. V rámci motivácie môže učiteľ na hodine simulovať rôzne roly: napr. že dnes budú žiaci **impresionistami, expresionistami, kubistami**, že budú **smutní, veselí**, budú **prežívať bolesť**, sú **inžiniermi, dizajnérmi, architektmi**, že sa premenili na **ježibabu, rytiera, zvieratko** atď. Takáto forma simulovanej hry je úzko previazaná s rôznymi spôsobmi umeleckého spracovania, ktoré môžu byť spojené s **humorom, absurditou, iróniou, sarkazmom, parafrázou, travestiou** atď. Pravidlá tvorivej hry nám vygeneruje **cieľ vyučovacej hodiny**, ktorý je spojený s určitou témou a s určitým spôsobom jej tvorivého spracovania.

Základný edukačný cieľ a obsahové podciele PPVV

Základným edukačným cieľom PPVV je **výchova pozitívneho** a zároveň **kritického vzťahu k výtvarnému umeniu a vizuálnej kultúre** prostredníctvom **učenia žiakov tvorivému mysleniu a konaniu**.

Obsahové podciele základného cieľa:

- Interaktívna komunikácia učiteľa so žiakmi.
- Správne motivačné stimuly.
- Adekvátny výber tém a vekovo primeraný spôsob ich výtvarného spracovania.
- Rozvoj základných mentálnych procesov žiakov (rozvoj ich es-

²⁵ Pre nemeckého filozofa Hansa-Georga Gadamera bola hra jednou z troch základných zložiek umeleckého zážitku (hra, symbol a slávnosť). Vo svojom texte Aktualita krásneho konštatuje: „To, čo žije, má podnet k pohybu v sebe samom, pohybuje sa samo od seba. Hra sa javí teraz ako samopohyb, ktorý sa svojím pohybom neusiluje o dosiahnutie cieľov a účelov, ale o pohyb ako pohyb, tak povediac fenomén nadbytku, ktorý znamená predstavu seba samého ako žijúceho bytia“. Podľa Gadamera je hra založená na interakcii medzi hráčom a nejakým spoluhráčom. Umenie ako špecifický druh komunikácie interaktivizuje proces hry vo vzťahu autor – dielo – percipient. Skutočný zážitok z diela má „... iba ten, kto spoluhrá, t. j. ten, kto podáva aj vlastný výkon a je v ňom skutočne aktívny. (...) Je to priamo neurčitost odkazovania, prostredníctvom ktorého sme oslovení moderným umením, ktoré nás naplňa vedomím významu a označuje výnimočný zmysel toho, čo máme pred očami.“ (Gadamer, 1995, s. 42, 47–56)

tetického vnímání, cítení, obrazotvornosti, konvergentního a divergentního myšlení).

- Rozvoj technických zručností žiakov správnym technickým spracovaním a výberom použitého média.
- Tvorivá práca so základnými vyjadrovacími a výrazovými prostriedkami a formálnymi metódami.
- Teoretické a praktické oboznamovanie prostredníctvom tvorivej činnosti so základnými slohmi, štýlmi, žánrami atď. z prehistórie a histórie umenia, najmä z moderného a postmoderného umenia.
- Tvorivé využitie rôznych tém z oblasti prírody, kozmu, vedy, spoločnosti, civilizácie a kultúry.
- Kolektívna analýza priebehu hodiny a konečných výtvarných produktov.

Rôzne druhy interaktívnych procesov realizovaných na vv

1) Interaktívna komunikácia²⁶ medzi pedagógom a žiakmi

V dôsledku správnej interaktívnej komunikácie učiteľa so žiakmi má dochádzať k vzniku adekvátnych iniciačných vhládov žiakov do preberaného výtvarného problému. Interaktívna komunikácia učiteľa so žiakmi spojená s radom poznatkov, ozrejmujuúcich im rôzne umelecké slohy a štýly, má napokon vyústiť do pozitívneho a zároveň kritického vzťahu žiakov k umeniu a k tvorivej činnosti.

2) Interaktívny vzťah medzi subjektom žiaka a rôznymi druhmi tém, médií a štýlových foriem

Medzi subjektom žiaka a rôznymi druhmi tém, médií a štýlových foriem dochádza k ustavičnej interakcii. Podstatou tvorivej činnosti je tvorivé operovanie (manipulovanie, transformovanie, modifikovanie, kombinovanie) s rôznymi témami, médiami a formami, ktoré cez túto invenčnú činnosť nadobúdajú napokon z výtvarného hľadiska inovačnú formu a obsah.

26 „Otázka interakčných schopností lidského individua a society a tedy otázka sémiologického přístupu a otázka lidské tvořivosti se v tomto světě ukazuje jako otázka komplexnější – postihující strukturu lidské existence ve více faktorech, které můžeme chápat jako strukturní vrstvy – na úrovni komunikační v sociální vrstvě lidské existence, na úrovni poznávací v strukturní vrstvě individuální lidské existence (psychosomatické úrovni) a na úrovni primárně senzuální interakce v strukturní biologické úrovni lidské existence.“ (Vančát, nedatováno, s. 2)

3) Interaktívny vzťah medzi psychickými a motorickými procesmi

Súčasťou psychomotorického procesu je jednak mentálna rovina ľudského prežívania, ale aj behaviorálna rovina správania. Medzi obidvoma procesmi prebieha stála simultánna interaktívna komunikácia. Jedným z najdôležitejších ľudských motorických prostriedkov, ktorým človek materializuje svoje tvorivé idey, je **ľudská ruka**. Vedomý alebo podvedomý pohyb ruky (jednotlivých prstov, zápästia, lakťového kĺbu, ramenného kĺbu v súčinnosti s celým telom) s jeho možnosťami racionálnych (vedomých a nenáhodných) a iracionálnych (nevedomých a náhodných) motorických operácií prebieha vždy v nejakom priestore a čase.

Psychomotorický proces vnímaný ako tvorivá estetická činnosť

Psychomotorický proces je intencionalne zameranou **tvorivou činnosťou**. Intencionalita dodáva psychomotorickému procesu **zmysluplné smerovanie** k nejakému **konečnému tvorivému cieľu**. Na rozdiel od konvergentného postupu, ktorého intencionalita je dopredu presne daná, pri divergentnom tvorivom procese autor metódou improvizácie až v priebehu samotnej tvorivej činnosti hľadá konečnú podobu artefaktu. Dôležitou súčasťou tohto tvorivého psychomotorického procesu je **nachádzanie nekonvenčných postupov**, ktoré sa v priebehu procesu experimentovania postupne formálne cizelujú až do podoby akurátneho tvaru **konečného tvorivého produktu**.

Celostný psychomotorický proces žiakov je možné rozdeliť na tri čiastkové procesy: **mentálne procesy** a **stavy**, **technické procesy** a **formálne procesy**.

a) Mentálne procesy a stavy

Mentálnymi procesmi a stavmi, ktoré PVV cielene rozvíja, sú: **vnímanie, emócie, predstavy a fantázia, jazyk a myslenie**.

b) Technické procesy

Každý technický proces je spojený s nejakým **médiom**. Spôsob prevedenia nejakého technického postupu dodáva konečnému výtvarnému produktu jedinečný umelecký výraz. Technické procesy, ktoré majú presný technický postup, nazývame **technickými metódami**, resp. **technickými metodickými postupmi**.

c) Formálne procesy

Úlohou formálnych procesov je vytvárať takú **konečnú formu**

(podobu, tvar, štýl, výraz) umeleckého diela, ktorá v sebe kóduje určitý **význam**. Konvenčný formálny proces s ustáleným postupom svojho prevedenia nadobúda vo výtvarnom diele charakter formálnej metódy. **Formálne metódy** z hľadiska spôsobu spracovania nejakej témy môžeme rozdeliť do troch základných kategórií: **1. transpozično-transformačné metódy, 2. analyticko-syntetické metódy a 3. synkreticko-imaginatívne metódy**. Všeobecnou vlastnosťou všetkých formálnych metód je tranzitívny proces, pri ktorom dochádza k väčšej alebo k menšej modifikácii prvej formy na inú formu.

Transpozično-transformačné metódy menia pozíciu foriem alebo premieňajú nejakú formu na inú formu. Z hľadiska tvorivého procesu sú bezpríznačné, tj. nekódujú v sebe primárne ani racionálny, ani iracionálny jazyk konečnej formy artefaktu.

Analyticko-syntetické metódy tento prenos primárne zameriavajú buď na racionálny rozbor, rozloženie nejakého predmetu alebo javu na fundamentálne časti, alebo na proces racionálneho spájania, zlúčenia rôznych častí do jedného homogénneho, sériovo alebo hierarchicky štruktúrovaného celku.

Synkreticko-imaginatívne metódy v protiklade k analyticko-syntetickým metódam krížia rôzne symboly do jedného synkreticko-imaginatívneho výrazového a významového celku.

Psychodidaktická štruktúra prípravy hodiny PVV na 1. a 2. stupni ZŠ

Cieľom novej štruktúry prípravy na hodinu PVV je čo najpresnejšie definovanie jednak základného tvorivého a poznatkového cieľa, ako aj troch čiastkových cieľov, ktorými sú mentálny, technický a formálny proces. V rámci vyučovacieho procesu je to detailná deskripcia motivačného, expozičného, kreatívneho procesu a procesu reflexie a hodnotenia.

Triada:	
Dotácia hodín:	
Tematický rad:	
Téma:	

Tabulka 8
Šablóna prípravy na hodinu PVV

Použitie médium (intermédiu, multimédiu):	
Základný tvorivý a poznatkový cieľ:	
Cieľ mentálneho procesu:	
Cieľ technického procesu:	
Cieľ formálneho procesu:	
Pomôcky učiteľa:	
Pomôcky žiaka:	
Edukačné metódy: a) motivačné: b) expozičné: c) fixačné: d) hodnotiace:	
Obsahový štandard:	
Výkonový štandard:	

Tabulka 9
Vyučovacie procesy

Verbálny a tvorivý proces:	Čas	Demonštračný a organizačný proces	Čas
Motivačný proces			
Expozičný proces			
Tvorivý proces			
Proces reflexie a hodnotenia			

ZÁVER

Zámerom predloženej štúdie bolo predstaviť čitateľom základnú štruktúru PPVV. Rozsah textu nám nedovolil venovať sa niektorým obsahom kapitol detailnejšie. Patrila k nim napríklad časť Psychomotorický proces vnímaný ako tvorivá estetická činnosť, v ktorej neuvádzame podrobnú klasifikáciu technických a formálnych výtvarných metód. Dôležitou súčasťou PPVV, ktorá v štúdiu takisto chýba, je klasifikácia tematických radov PPVV pre primárne vzdelávanie a nižšie sekundárne vzdelávanie a súbor modelových príprav odučených v rámci výskumu na troch ZŠ v Trnave (v knihe je publikovaných 36 modelových príprav odučených na 1. stupni ZŠ a 24 modelových príprav odučených na 2. stupni ZŠ).

Dominantnou kapitolou našej štúdie je kapitola venovaná pedagogickému konštruktivismu a v rámci nej je to najmä obsah podkapitoly *Vzťah didaktických konceptov a žiackych prekonceptov v PPVV*. Ak sa pedagógovi podarí systematicky kvalitne teoreticky pripraviť a v pedagogickom procese rovnako kvalitne aplikovať všetky štyri fázy socio-kognitívneho konfliktu, prebiehajúceho na vyučovacej hodine PVV, je veľký predpoklad pravidelných dekonštruktívnych vhladových transgresíí, ktoré zrýchlia vývin výtvarného poznania a tvorivého výtvarného myslenia žiakov. Čo je teda základným obsahovým cieľom štyroch fáz vyučovacej hodiny?

Cieľom **motivačného procesu** je dosiahnuť v priebehu niekoľkých minút čo najväčšie zaujatie a aktivizovanie žiakov pre tvorivé riešenie nastoleného výtvarného problému. Správnou zmyslovou, emocionálnou a imaginatívnou motiváciou je potrebné v čo najkratšom čase maximálne stimulovať pozornosť žiaka. Motivácia má naštartovať v žiakovi slobodnú tvorivú potrebu vlastnej sebarealizácie a sebaaktualizácie. Dôležité je vytvoriť v rámci nej súbor viacerých väčších a menších príbehov (slovných, obrazových, zvukových, hmatových, čuchových, chuťových, pohybových atď.), ktoré danú tému žiakom názorne priblížia. V rámci motivácie má pedagóg prepojiť interaktívny rozhovor a rozprávanie s rôznymi demonštračnými metódami. Pod vplyvom týchto stimulov sa spustí u žiaka podvedomé emocionálno-imaginatívne myšlienkové samoorganizovanie, ktoré v ďalšej fáze vyučovania vytvorí podmienky pre pozitívne prežívanie tvorivej realizácie konečného výtvarného produktu alebo len pre samotnú tvorivú akčnú činnosť.

Cieľom **expozičného procesu** je stručne, jasne a dostatočne názorne priblížiť žiakom tvorivý problém, ktorý majú na danej hodine riešiť. Základné body tvorivého procesu je dôležité stručne zaznamenať na tabuli alebo premietnuť dataprojektorom. Ak pedagóg chce ukázať žiakom nejaký názorný príklad, tak by im nemal ukazovať len jeden príklad v podobe nejakého presného a jediného návodu (presného a jediného postupu), ale viac rôznorodých príkladov, ktoré žiakovi predložia rôznorodé možnosti riešenia danej témy a neobmedzujú ho v jeho tvorivej činnosti. Zadaná téma má mať zároveň v rámci vlastného tvorivého zacielenia svoje formálne a obsahové limity, o ktorých majú byť žiaci informovaní. Žiakov je potrebné upozorniť aj na kontext danej témy s témami z predchádzajúcich a budúcich hodín, v rámci ktorých riešili alebo budú riešiť podobné problémy.

Najväčšiu časovú dotáciu v rámci vyučovania PVV má mať **tvorivý proces**, v ktorom žiaci preukážu svoju technickú zručnosť, tvorivé schopnosti a výtvarnú vyspelosť adekvátne riešiť nastolené problémy. Úlohou pedagóga je počas tohto tvorivého procesu žiakov naďalej motivačne stimulovať, aktivizovať a upozorňovať ich na eventuálne chyby, poukazovať na pozitívne príklady, kreovať celý ďalší proces rôznymi doplňujúcimi otázkami, ktoré iniciujú nové alternatívne riešenia a predznamenajú nové výtvarné témy, prehľbujúce a rozširujúce danú tému o nové formálne a významové aspekty.

V **procesu reflexie a hodnotenia** tvorivého procesu a tvorivých produktov má pedagóg vychádzať zo stanovených cieľov hodiny. Dôležitý je analytický spôsob hodnotenia. Pedagóg si má dopredu pripraviť kritéria hodnotenia, ktoré vychádzajú z jednotlivých cieľov hodiny. Pri hodnotení nesmie zabudnúť, že nadmieru tvoriví žiaci môžu pozitívne prekročiť aj zadaný cieľ a vytvoriť niečo prekvapujúce, čo by malo byť pedagógom ocenené. Mnohokrát sa stáva, že podstatou vyučovacej hodiny nie je ani tak konečný tvorivý produkt, ale samotný tvorivý proces, ktorý je spojený s bezprostredným symbolickým emocionálno-imaginatívnym zažívaním žiakov. V takom prípade nemá zmysel individuálne hodnotiť konečné tvorivé produkty. Dôležité je zhodnotiť celý priebeh hodiny, počnúc porovnávaním jednotlivých zložiek cieľa hodiny a ich konečným naplnením v rámci vyučovacieho procesu. Najdôležitejším faktorom dobrej hodiny je vytvorenie kolektívneho tvorivého ovzdušia, v ktorom sú všetci žiaci zaujatí tvorivou činnosťou. Pedagóg si má dopredu vytvoriť súbor otázok, ktoré roz-

průdčí živou debatu o zmysle danej hodiny. Čo žiakom táto hodina dala, čo sa nové naučili, čo sa im darilo a čo nedarilo, na aké nové nápady v rámci tvorivej práce došli, na ktorú činnosť alebo tému táto práca nadväzuje, aké interdisciplinárne presahy mala daná téma atď.

Ak pedagóg vytvorí také vyučovacie hodiny, ktoré obsahovo naplnia opísané požiadavky, je veľký predpoklad systematického kvalitného vyučovania VV, ktoré potenciálne pripraví žiakov na pozitívne a zároveň kritické vnímanie výtvarného umenia i v ďalšom ich živote.

LITERATÚRA

GADAMER, H. G. 1995. *Aktualita krásneho (umenie ako hra, symbol a slávnosť)*. Bratislava: Archa, Filozofia do vrecka. ISBN 80-7115-078-9.

GOODMAN, N. 1998. Slova, díla, světy. In: PEREGRIN, J., ed. *Obrat k jazyku: druhé kolo: jazyk, myšlení a svět v názorech postanalytických filosofů*. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-102-8.

CHVATÍK, K. 2001. *Strukturální estetika*. Brno: Host. ISBN 80-7294-027-9.

PETŘÍČEK, M. 1993. Předmluva, která nechce být návodem ke čtení. In: DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci, práce z let 1967–72*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-046-0.

PIAGET, J. & B. INHELDER. 2006. *Psychológia dieťaťa*. SOFA. ISBN 80-85752-33-6.

PUPALA, B. 2001. Epistemologické východiská vyučovania a didaktiky. In: KOLLÁRIKOVÁ Z. & B. PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika/Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

SEARLE J. R. 1994. *Mysl, mozek a věda*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0509-7.

SLAVÍK, J. & T. JANÍK. 2012. Kvalita výuky: Obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*. (3) 262–286. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_3_2012_03_Kvalita_vyuky_obsahove_262_286.pdf

SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově*, Artefiletika. Praha: KAROLINUM. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J., NEDĚLKA, M., VALENTA, J. & O. HNÍK. 2015. Didaktika expresivních oborů. In: STUCHLÍKOVÁ, I. & T. JANÍK et al. *Oborové didaktiky v České republice: Bilance a perspektivy*. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7884-0.

ŠTOFKO, M. 2010. Dekonstrukcia detského naivného realizmu v procesualnej výtvarnej výchove. In: Štofko et al. *Model a realita vyučovania výtvarných a estetických predmetov/Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Slovenská asociácia pedagógov výtvarných a estetických predmetov /MPC. ISBN 978-80-970470-0-9.

ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesualnej výtvarnej výchovy*. VEDA 2010. ISBN 978-80-224-1110-3.

ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie/Slovník pojmů moderního a postmoderního umění*. SLOVART. ISBN 978-80-8085-108-8.

VANČÁT, J. Nedatováno. *Strukturace rozvoje tvořivosti / Tvořivost a její strukturní pojetí*. Dostupné z: <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/4-obrazivost-a-tvorivost>

VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.

ZUSKA, V. 2001. *Estetika/Úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Triton. ISBN 80-7254-194-3.

ÚVOD

Tématem této kapitoly je proces výtvarné i pedagogické tvorby. To, že tyto dvě oblasti mají společné vlastnosti, nám dokládá mimo jiné studie J. Slavíka (1996), ze které vycházíme.

Popsat uměleckou tvorbu není snadné. Pokud se o to chceme pokusit, je třeba začít už od pojmů *umění* a *umělecké dílo*. Dlouhá léta panovala mezi filozofy shoda o podstatě umění. Ovšem časem docházelo k drobným změnám těchto teorií až nakonec moderní umění zcela „nabouralo“ dosavadní koncept a bylo třeba najít jiný „pohled na věc“. Část kapitoly věnovaná uměleckému dílu zahrne i tyto koncepty a pokusí se o jejich nastínění.

Proces umělecké tvorby tvoří části, které jsou skryté a těžko uchopitelné, ale naštěstí i ty, které jsme schopni sledovat a pojmenovat. Schelling hovoří o vědomé a nevědomé stránce díla. (Major, 1993) To zřejmě platí i o samotném procesu, který má svou nevědomou část, již nelze zcela popsat ani vysvětlit, či dokonce naučit.

Ve 20. století se tvorba stala důležitou součástí estetických výchov a byla chápána jako způsob seberealizace. (Slavík 2014) Dnes nalezneme teorie, které alespoň částečně popisují či se snaží vysvětlit, jak takový proces tvorby probíhá – a umožňují ho popsat a rozčlenit do různých fází.

Nejprve se budeme věnovat uměleckému dílu samotnému, poté pedagogickému dílu a jejich společným parametrům. A nakonec uvedeme různé pohledy na samotný proces tvorby, ať už výtvarné, či pedagogické.

7.1 UMĚLECKÉ DÍLO

Od Platóna a Aristotela až do počátku 20. století panovala mezi filozofy shoda, že charakteristickým rysem *umění* je napodobování reality tak, jak se nám jeví. (Kulka, Ciporanov, 2010)

Klasický pojem umění patří k těm nejstarším. Svůj původní význam – zahrnující široké spektrum činností – si ponechává až do pozdního středověku. (Pod pojem *umění* bylo zahrnováno třeba i lékařství apod.)

S renesanční estetikou přichází mimetická teorie umění, kdy je umění chápáno jako nápodoba přírody. V období osvícenství se ovšem začíná odlišovat krásné umění (hudba, poezie, malířství, sochařství, tanec) a mechanické umění (řemesla). Toto členění nastínil I. Kant. Umění je podle Kanta „výrazem jedinečné, neopakovatelné tvořivé, aktivity, která je zároveň usměrněná, zkázněná vnitřními, tedy nikoliv zvnějšku danými pravidly“. (Major, 1993) Další důležitou osobností byl A. G. Baumgarten, který zkoumal tzv. „logiku obrazotvornosti“ a doplňuje tím vyšší logický řád rozumu a vědeckého uchopení světa, které se stalo základem pro estetiku jako svébytnou disciplínu.

Mimetickou koncepci narušil vývoj moderního umění. Velkou část tvorby totiž nelze jednoduše ztotožnit s krásnou nápodobou skutečnosti ani s nápodobou krásné skutečnosti. Umění se začíná chápat jako svébytný fenomén. Do centra zájmu se dostává umělecké dílo samotné a jeho estetické a umělecké kvality. Význam krásy z pohledu I. Kanta se tak začíná proměňovat a získává další rozměr. Pro moderní diskuzi o povaze umění jsou základem tři doktríny: expresivismus, formalismus a estetická teorie. Všechny usilují o překonání teorie nápodoby a každá z nich říká o umění něco podstatného. Dohromady tak podávají jeho relativně komplexní a informativní obraz. Bohužel nejsou stále zcela vyhovující, protože kritici dokáží nacházet protipříklady. (Kulka, Ciporanov, 2010)

O dotvoření definice umění se snaží analytická estetika. Navazuje na nosné a prověřené motivy a rekapituluje, co již bylo dosaženo, a snaží se navrhnout vlastní řešení.

Nyní je třeba se zaměřit konkrétně na umělecké dílo a různé koncepty jeho nahlížení. Eco vidí podstatu uměleckého díla jako

mnohoznačné sdělení; podle něj je v tomto jednom signifikantu obsažena řada signifikátů. Tento rys je vlastní každému uměleckému dílu. (Eco, 2015) „Za „umělecké dílo“ považuji předmět s určenými strukturními vlastnostmi, které umožňují, a zároveň koordinují sled různých interpretací, posouvání perspektiv.“ (Eco, 2015) Důležitým poznatkem je i fakt, že dílo je utvářené svými vztahy ke světu dějin. Tyto vztahy nejsou náhodné a rozhodně ani podružné. Není možné umělecké dílo redukovat na abstraktní schéma komunikačních struktur a relačních rovnováh. Jak zmiňuje Berger, nejde jen o vztahy ke světu dějin, ale i vztah k nám samotným. „Nikdy se nedíváme na jedinou věc, ale vždy na vztah mezi věcmi a námi.“ (Berger, 2016) Způsob, jak vidíme, je ovlivněn tím, co víme nebo čemu věříme. V uměleckém díle musí autor uspořádat komunikační prostředky tak, aby kterýkoli možný vnímatel mohl dílo znovu pochopit a rekonstruovat jeho původní formu, kterou pro ně autor zamýšlel. Každý obraz, umělecké dílo, představuje autorův způsob vidění. Jeho estetická hodnota roste s počtem perspektiv, kterými je možné na něj nahlížet a chápat jej. Význam uměleckého díla se může měnit podle toho, co člověk vidí bezprostředně vedle něj, anebo podle toho, co následuje okamžitě po něm. (Berger, 2016) Umělecké dílo náleží určité rovině, která je utvářena sítí vlivů – a zde i dané dílo vzniká.

7.2 PEDAGOGICKÉ DÍLO

Při výuce uměním si žáci nemohou být jisti výsledkem své tvorby. Zde je právě důležitá role pedagoga, který by měl žáky tvorbou provést a zajistit prospěšný výsledek. Je nutné, aby ho dokázal odhadnout a předvídat obtíže při jeho tvorbě. Artefietické pojetí nám předkládá další pohled na práci pedagoga. Podle koncepce J. Slavíka pedagog tvoří dílo – a to je považováno za tvůrčí akt. Součástí takového díla jsou i žáci. Vyučující tvoří námět hodiny, který je nutné respektovat, a zároveň předkládá první návod k interpretaci vlastních prekonceptů. Učitel musí předjímat výsledek pedagogického díla. Předkládá žákům svůj záměr a vybraný koncept pro danou vyučovací jednotku. Pro tvorbu pedagogického díla je nutné vzít v úvahu řadu aspektů. Z rámcového vzdělávacího programu vyplývají tři nejdůležitější složky – recepce, produkce a interpretace. (RVP, 2013) Jak již bylo uvedeno, aspektů je více. Vyskytují se zde tři roviny: teorie, program a učitelovo pojetí výuky.

Základem pedagogického díla – a důležitým činitelem kvality výtvarné výchovy – je vzdělávací obsah. Důležité je vytvořit

učební úlohu s jasným cílem, ale i námětem hodiny, který bude mít pro žáky dostatečnou přidanou hodnotu, tzn. přinese žákům nové poznání, pro něž považujeme danou hodinu za užitečnou. Již na začátku přípravy hodiny přemýšlíme nad námětem hodiny. Za takovým přesně zvoleným námětem se většinou skrývá více konceptů ze vzdělávacího obsahu, vyučující mnohdy ani všechny nemůže využít. Jedná se o pojem koncept využívaný v artefietické praxi. Můžeme říci, že se jedná o způsob porozumění, pochopení daného námětu. Žáci mohou uplatnit odlišný úhel pohledu a učitel by si těchto dalších způsobů nazírání měl být vědom. Tyto koncepty nemohou být zcela vyčerpány, ovšem mohou být naopak obohaceny něčím původně nepředpokládaným.

J. Slavík uvádí typické rysy pedagogického díla. Pedagog „vytváří pro záměrné a soustavné žákovské poznání a učení v tom oboru a v těch verzích světa, které poskytují pedagogickému dílu jeho náplň.“ (Slavík, Wawrosz, 2004)

Obsah pedagogického díla tvoří ty složky, které si můžeme pamatovat, dokážeme je v mysli nebo ve skutečnosti přetvářet, uvažujeme nad nimi a umí ovlivnit naše postoje v myšlení, jednání i prožívání. Další součástí jsou složky, které si neuvědomujeme a nedokázali bychom je reprodukovat, ale bez nich by dílo nebylo úplné. Obsahem pedagogického díla jsou i metody a interakce mezi učitelem a žákem.

Společné rysy díla uměleckého s pedagogickým dílem zkoumá práce J. Mareše a J. Slavíka „Pojetí pedagogického díla“. (Mareš & Slavík, 1996)

O díle hovoří J. Slavík jako o situaci, kterou jsme předem připravili nebo alespoň podnítili. Pedagog připravuje svou hodinu a podněcuje žákovu tvorbu. Umělec se připravuje na svou tvorbu, již se snaží různými způsoby podnítit. Poté se jí snaží učitel i umělec udržet pod kontrolou na základě určitého záměru. To jsou dva hlavní příznaky díla, ať už pedagogického, či uměleckého. Za prvé přítomnost nějakého záměru, cíle a za druhé kontrola jeho vzniku a vývoje.

7.3 TVŮRČÍ PROCES

Tvůrčí proces je společným a podstatným rysem pedagogického i uměleckého díla. Pokusíme se blíže určit průběh vzniku těchto děl. Charakterizujeme jednotlivé části procesu na konkrétních příkladech tvorby. V první části nastíníme tvůrčí proces v uměleckém díle. Krátce jej charakterizujeme a uvedeme jeho možné členění.

V další části kapitoly se zmíníme o tvůrčím procesu v pedagogickém díle. Zde bude popsáno doposud provedené pozorování ve výuce výtvarné výchovy. Na konkrétních případech demonstrováme části tvůrčího procesu.

Tvůrčí proces v uměleckém díle

Na tvůrčí proces je možné nahlížet z různých úhlů pohledu. „J. Uždil (1974) upozorňuje na to, že „výtvarná abeceda“ ani gramatika umění ve skutečnosti neexistuje, protože umělecké dílo se vzpírá všem předem daným pravidlům a neexistují jasně dané postupy či dovednosti, které by k vytvoření uměleckého díla vedly. Skutečná tvorba je naopak spojena s hlubokým prožitkem.“ (Šobánková, Musilová, Beková, 2014) Jde o kombinaci vnitřních až skrytých procesů s těmi vnějšími, a proto je obtížné o nich hovořit. To je obvyklý pohled výchovy na tvorbu v rámci psychologického diskurzu, který vychází z J. P. Guilforda, V. Löwenfelda, E. P. Torrance, u nás z J. Hlavsy a dalších. (Slavík, Chrz, Štech, 2014) Proto i některé pojmy jsou z oblasti psychologie. V knize *Umění ve vědě* se setkáme s výroky, které se snaží tvůrčí proces vystihnout. Např. Jan Sedlák (2010) uvádí, že v tvůrčím procesu se setkává vědomé s nevědomým a záměrnost s bezděčností, kde nevědomí či sen je místo, odkud bereme inspiraci. Dílo tedy není výtvor rozumu, protože on sám k tomu nestačí. (Miovský, Čermák, Chrz, 2010) Z tohoto i dalších výroků nám tedy vyplývá jistá neuchopitelnost tohoto jevu.

J. Vančát (2007) chápe tvůrčí čin jako sebezpřesah, který je vyvolán označením autorových zážitků a zkušeností, a tedy jejich socializací. Umělecký proces tedy vynese individuální, jedinečné zážitky a zkušenosti na světlo a zachytí je v obsahu díla, které můžeme sdílet s ostatními a v dialogu s nimi ověřovat jeho význam a platnost. (Vančát, 2017)

Maňák považuje jako důležitou součást tvůrčího procesu tvořivost. Je chápána jako sebeaktualizace a patří k základním potřebám člověka. (Maňák, 1998) J. Vančát (2007) uvádí, že prostupuje celým rámcovým vzdělávacím programem. Občas je mylně zaměňována s divergentním myšlením. Tvořivost mu je však nadřazena. Podle Vančáta má tvořivost několik složek: fluenci, flexibilitu, originalitu, redefinici, elaboraci, senzitivitu. (Vančát, 2007)

Definici tvořivosti je mnoho. „Tvořivost je těžké definovat, ale stručně řečeno jde o produkci nových myšlenek, které jsou v nějakém smyslu užitečné nebo překračují dosavadní koncepci.“ (Eysenck, Michael, Keane, 2008)

Způsobu členění tvůrčího procesu je více. J. Kulka v psychologicko-estetickém pohledu člení tvůrčí proces do několika fází. Toto členění se zdálo jako nejpodrobnější, proto je zde uvádíme.

1) Preparace (příprava)

Fáze přípravy před realizací umělcova záměru může být dvojitá. Buď tvorbě předchází rozsáhlá příprava, anebo také nemusí být žádná, protože přípravou může být život sám se všemi našimi zkušenostmi a uměleckými zážitky.

Umělecký artefakt tedy může vzniknout v jednom okamžiku. V tomto případě většinou jako naléhavá potřeba uskutečnit své vize nebo nějaké dojmy. Většinou ovšem předchází přípravná činnost. Tato příprava navazuje na vznik samotného záměru a postupně jej zpřesňuje a pozměňuje.

2) Inkubace (zrání)

Je to fáze, která probíhá v imaginativní rovině. Zde vzniká tvůrčí záměr a námět díla. Děj se odehrává pořád, ať už bdíme, nebo spíme, vědomě i nevědomě.

V této fázi začíná umělecké projektování, kdy vybíráme jednotlivé informace a z nich vytváříme kombinace reality a fikce. Zde se připravují podmínky pro další fázi, a to inspiraci, ta se dále sama rozvíjí za snížené kontroly vědomí, to znamená ve spánku či při snění, a to jak při nočním, tak i denním. Inkubace může na první pohled vypadat, že se děje zcela samovolně, ovšem to tak zcela není. Musí být připravena jak psychologicky, tak obsahově – a obsah je vymezen komunikačním záměrem.

3) Inspirace (vnuknutí)

Přichází zcela nečekaně a není možné ji nějak uměle navodit. Nemůžeme proto vědět, kdy přijde. Působí tak, jako že přichází odněkud zvenčí, a poslední výzkumy ukazují, že je velmi významná pro náš život. Američtí vědci, Todd M. Thrash a Andrew J. Elliot určili tři hlavní kvality inspirace:

- Přichází spontánně a bez vědomého záměru. Může ji vyvolat buď náš vnitřní svět, nebo možná opravdu nějaké „osvícení shůry“, jak se mnozí domnívají. Většinou nevíme, odkud se vzala.
- Inspirace nás dokáže povznést nad naše přizemnější a sebestřednější záměry a omezení. Může být spojena s pocitem jasnosti

a s uvědoměním si nových možností. (Kulkova fáze Iluminace) (Kulka, 2008)

- Během ní se zvyšuje naše motivace a aktivita a objevuje se touha zrealizovat tento nápad či vizi a podělit se o to s někým dalším.

4) Elaborace (vypracování)

Autor zde rozpracovává jednotlivé nápady. Je to ta nejnáročnější část nejen časově, ale i z hlediska vydané energie. S. Spender říká, že všechno v umění je práce – kromě inspirace. (Kulka, 2008)

5) Evaluae (hodnocení)

Po každém zpracování následuje hodnocení. Jedná se o jistou kontrolu, zda zpracování splňuje původní záměr a prožitek autora.

Samo hodnocení není vůbec jednoduché. Tím, že dílo hodnotí sám autor, se to více komplikuje. Nejvhodnějším příkladem mohou být spisovatelé, kteří se někdy se svými postavami identifikují a velmi pak prožívají vše, co se jim děje.

6) Korekce (oprava)

Jedná se o dodatečné změny ve fázi konečných úprav.

Tvůrčí proces v pedagogickém díle

Učitel potřebuje porozumět struktuře tvůrčího procesu a průběhu výtvarné tvorby. S. Štech uvádí Tomasellův pohled na tvorbu jako na proces kumulativní kulturní evoluce. Kulturní rozvoj závisí na kontinuitě tvorby, která je založena na reprodukci toho, co již bylo vytvořeno. „Aby člověk mohl vytvořit něco netradičního, musí se nejprve dostatečně poučit v tradici.“ (Slavík, Chrz, Štech, 2014) Tento postoj se ptá po kulturně podmíněném obsahu tvorby. Proto je možné se i ptát, do jaké míry je možné tvorbu učit či vyučovat. Slavík přistupuje k tvorbě jako ke způsobu poznávání. To nám umožňuje uvažovat a diskutovat o tvorbě z pozice teorie vzdělávacího obsahu. „Pro teorii to znamená šanci přesněji uchopit procesy učení a vyučování založené na aktivní tvořivé činnosti, která vždy znovu formuluje a transformuje obsah.“ (Slavík, Chrz, Štech, 2014)

Tvorba žákovi pomáhá pochopit schémata a struktury kolem něj a na základě tohoto poznání je sám schopen jejich vymýšlení a použití. Učitel mu však musí pomoci ocenit a zužitkovat kognitivní hodnotu jeho tvorby, protože žák na to ještě nemá dostatečné znalosti. (Slavík, Chrz, Štech, 2014)

Tvůrčí proces ve výtvarné výchově

Na tomto místě bude teoretický výklad doplněn výsledky autorčina pozorování konkrétního tvůrčího procesu v rámci realizovaného výzkumu výtvarné edukace. Pozorování tvůrčího procesu začalo v roce 2016 na základní škole v Jesenici u Prahy. Výuka probíhala v odborné učebně pro výtvarné činnosti. Jednalo se o kroužek pro žáky nižšího školního věku. Tímto pozorováním se snažíme upřesnit směr a způsoby dalšího bádání.

Předmětem zkoumání je vyučovací proces ve výtvarné výchově. Jednotlivé fáze jsou doplněny fotodokumentací pořízenou v průběhu pozorování.

Cíle jsou:

- shromáždit podklady pro teoretický základ
- samotné zkoumání tvůrčího procesu

Výzkumné otázky, na něž se ve výzkumu hledá odpověď, jsou tyto:

Je součástí vyučovací hodiny výtvarné výchovy celý tvůrčí proces?

Jak se tvůrčí fáze procesu vzniku konkrétního výtvarného díla projevují v dané vyučovací jednotce výtvarné výchovy?

Doplňkem pozorování byly ještě drobné rozhovory potřebné pro získání dalších potřebných informací.

Preparace

V rámci vybrané vyučovací hodiny děti vytvářely divadelní postavy. Fáze přípravy zde byla vyvolána vyučujícím. Motivace probíhala formou rozhovoru.

Vyučující: „Byly jste někdy v divadle? Nebo i na loutkovém divadle? Vyberte si postavu, kterou chcete.“

Pedagog „startuje“ tvorbu vyvoláním zážitků z dětské paměti. Forma preparace tedy není aktuální, ale pracuje s tím, co již děti prožily a se všemi jejich zkušenostmi ohledně návštěvy divadla.

Inkubace

Vzhledem k dosavadním datům usuzujeme, že fáze inkubace neměla v pozorované výuce prostor a pokud ano, tak velmi malý. Časové možnosti vyučovací jednotky nedovolují přílišné zrání myšlenky. Zatím nemáme z výzkumu žádná data, která by tuto fázi dokládala, lze tedy předjímat, že inkubace zřejmě nebývá běžnou součástí výtvarné výchovy v praxi.



Obr. 13

Jednotlivé fáze tvůrčího procesu ve vybrané výuce; fáze přípravy, během zadávání práce a motivace již někteří začínají pracovat; foto Anna Tauberová



Obr. 14

Jednotlivé fáze tvůrčího procesu ve vybrané výuce; fáze inspirace, přichází představa o konečném výsledku a zaujatější práce; foto Anna Tauberová

Inspirace

Žák: „Můžu tam dát hodně barev?“

V průběhu přípravy a zvažování se žák ptá vyučujícího. Je viditelné, že již má vizi a musí zjistit, zda ji může zrealizovat. Z toho se dá usuzovat, že se odehrává fáze inspirace.

Elaborace

Pozorování: „Děti pracují soustředěně. Zjišťují, že kvůli technice musí hodně tláčet na voskovku, a tak se snaží. Postupně se dozvídají, že celá plocha musí být zaplněna voskovkou – i bílá místa musí být zabarvená bíle.“

V této fázi žáci poznávají techniku a snaží se realizovat svou představu. Pracují podle určitého záměru vyučujícího, který zvolil techniku vyškrabávané voskové rezerváže, aby podpořil působivost zvoleného tématu. Tvorba pedagoga bude předmětem dalšího zkoumání.

Evaluace

„Takhle to máme mít, paní učitelko?“

Když se žákovi zdá, že jeho výtvar je hotový, podrobuje ho hodnocení. Vzhledem k autoritě vyučujícího by rád znal jeho názor. Ujišťuje se, zda pracoval správně. Ovšem evaluaci provádí i v závislosti

na svých původních představách. Hodnocení probíhá i v průběhu vypracování, nejen na závěr.

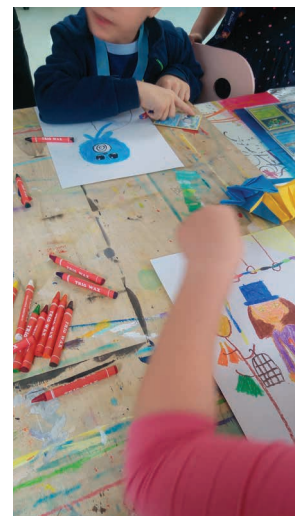
Korekce

K této fázi musíme uvést příklad z jiného výtvarného úkolu, protože z pozorování realizace toho zadání nebyla získána jasně průkazná data.

Žák si sám v průběhu práce vymyslel techniku, kterou bude tvořit skvrny na plochu. Namaloval kolečko na desku a to pak otiskával na svůj výtvar.

Po zhodnocení byl svou představou nucen ke korekci a skvrny „vylepšil“ štětcem.

Pozorování: „Otiskne skvrnu a tu zakulacuje štětcem.“



Obr. 15

Jednotlivé fáze tvůrčího procesu ve vybrané výuce; fáze vypracování – nejdelší část z výuky; foto Anna Tauberová



Obr. 16

Jednotlivé fáze tvůrčího procesu ve vybrané výuce; fáze evaluace, žák se blíží ke konci práce a hodnotí, tj. porovnává výsledek se svou představou; foto Anna Tauberová



Obr. 17

Jednotlivé fáze tvůrčího procesu ve vybrané výuce; fáze korekce, žák opravuje dosavadní práci po zhodnocení tak, aby lépe odpovídala jeho představě o výsledku; foto Anna Tauberová

7.4 DISKUZE

Na položené výzkumné otázky byly nalezeny určité odpovědi. Ovšem je zřejmé, že pokračováním výzkumu budou dále specifikovány.

První otázka: Je součástí pozorované vyučovací hodiny výtvarné výchovy celý tvůrčí proces?

Ukazuje se, že některé fáze tvůrčího procesu, např. inkubace, součástí hodiny nejsou. Prozatím můžeme odpovědět, že v pozorované výuce není obsažen celý tvůrčí proces. K zamyšlení je i otázka, jak velká část je věnována přípravné fázi. Jistě se liší dle typu zadaného úkolu.

Největší část vyučovací jednotky pochopitelně zabírá fáze vypracování.

Druhá otázka: Jak se tvůrčí fáze procesu vzniku konkrétního výtvarného díla projevují v dané vyučovací jednotce výtvarné výchovy?

Tato otázka je již zodpovězena výše. Výroky dětí nebo části z popisu výuky nám alespoň zčásti ukazují projevy jednotlivých fází a ukazuje se, že je třeba doplnit pozorování o další hodiny výtvarné výchovy a učinit hlubší analýzu každé části výuky.

Výchova se tématu tvorby věnuje zejména v rámci psychologického diskurzu. Zdůrazňuje u žáků spontaneitu a originalitu a toleruje nezvyklé rysy chování těch tvořivých. Proto umožňuje rychlou orientaci v jejich kreativních dispozicích. Nástrojem jsou různé testy tvořivosti. Ty ovšem nevypovídají o tom, co je předmětem našeho zájmu, jímž je samotný proces tvorby, který je doprovázen učním.

Proto je třeba prostudovat tvorbu v kontextu vzdělávání. V tomto směru zahrnuje nejen dílo a autora, ale její součástí je také komunikační a interakční prostor procesu tvorby. Ten je třeba dále zkoumat a ověřit zjištěná specifika v praxi. Všechny výsledky nám pak mohou pomoci se lépe vyznat ve vzdělávacím paradoxu a pomáhat učitelům s porozuměním nahlížením i zvládat vnitřní pnutí, které tvorbu provází.

„Učitel potřebuje porozumět tvorbě jako procesu utváření obsahu v kontextu společného dialogu. Do jeho fází vstupuje jako pomocná intervence. Učitel musí být schopen spolu s žáky v reflexi rekonstrukce procesu, aby mohl obohatit žákovo poznání.“ (Slavík, Chr, Štech, 2014)

ZÁVĚR

Tato kapitola by měla alespoň v malé míře pomoci ujasnit a popsat proces vzniku díla, jenž je možné – v kontextu tématu kvality výtvarné výchovy – považovat za znak a součást kvalitní výuky. Kapitola vychází z rešerše teoretického uvažování o fenoménu uměleckého a pedagogického díla. Dalším plánovaným krokem pak bude analýza umělecko-pedagogických děl ve školní praxi základní školy. Dále je třeba prohloubit započatý kvalitativní výzkum; cílem je na základě pozorování, třídění, popisování a analýzy vyvodit závěry, které by určitou měrou přispěly k poznání procesu tvorby i děl samotných a prohloubily naše porozumění edukační realitě.

Již víme, že i přes drobné rozdíly mají obě díla – to tvůrčí i to pedagogické – společné parametry. Tato specifika nám mohou pomoci při dalším zkoumání tvůrčího procesu i děl samotných. Odhalená specifika, jako je podíl učitele a žáků na pedagogickém díle nebo míra učitelova zapojení do vzniku žákova výtvarného díla, jsou důležitými momenty pro další zkoumání a jednou z možností kategorizace děl i samotného procesu jejich vzniku. Další možností jsou společné prvky jako formát, kompozice a „krása“ díla. Tato kategorizace nám také může pomoci zorientovat se v různých výtvarných úkolech a posoudit jejich kvalitu.

Pedagogické dílo – kvalitní i to méně kvalitní – začíná u učitele, ale dále je rozvíjeno a tvořeno v hodině žáky. I přesto, že učitel musí předvádět přibližný průběh hodiny a určit si její cíl, se dílo vyvíjí různými směry, někdy nečekanými. Ani umělec nemusí dojít k realizaci své původní představy. Inspirace během elaborace ho může odvést zcela jiným směrem anebo ho podnítit k další tvorbě. Což je u žáků žádoucí – ve smyslu tvorby „přirozené“ motivace pro vlastní samostatnou tvorbu.

Hluběji analyzované fáze tvůrčího procesu by nám mohly přinést informaci, co se děje v hodinách výtvarné výchovy, v tvůrčím procesu a jaká jeho část se v nich odehrává. Tyto poznatky by bylo jistě možné vztáhnout k tématu kvality a kritérií kvality výuky výtvarné výchovy a vyučovacích úloh. Díky tomu by učitelé mohli být schopni lépe provést žáka uměleckou tvorbou a nabídnout jim kvalitní, podnětné úlohy. Proto jsme se pokusili přiblížit jednotlivé fáze tvorby na jedné vyučovací jednotce výtvarné výchovy – protože na konkrétních příkladech jsme schopni vývoj díla lépe pozorovat.

Poznání procesu uměleckého je stejně důležité, protože vznik pedagogického i uměleckého díla má podobné parametry.

G. Selle (2011) uvádí leitmotiv J. Beuyse: „didaktika umění jako analogon uměleckých procesů“. (Uhl Skřivanová, 2011) Hovoří o tom, že by didaktika umění mohla být vyvozována přímo z procesů tvorby umělecké. Začleňuje umělecké formy myšlení a jednání do procesů umělecko-didaktických.

LITERATURA

BERGER, John et al. 2016. *Způsoby vidění*. Praha: Labyrint. 150 s. ISBN 978-80-87260-78-4.

ECO, Umberto. 2015. *Otevřené dílo: forma a neurčenost v současných poetikách*. Praha: Argo. 295 s. ISBN 978-80-257-1158-3.

EYSENCK, Michael W. & Mark T. KEANE. 2008. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia. 748 s. ISBN 978-80-200-1559-4.

KESNER, Ladislav, ed. 2005. *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H & H. 372 s. ISBN 80-7319-054-0.

KULKA, Jiří. 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada. 435 s. ISBN 978-80-247-2329-7.

KULKA, Tomáš & Denis CIPORANOV, eds. 2010. *Co je umění?: texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 437 s. ISBN 978-80-87378-46-5.

MAJOR, Ladislav. 1993. *Myšlení o divadle*. I. Praha: Herrmann a synové. 172 s.

MAŇÁK, Josef. 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.

MAREŠ, Jiří et al. 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

MIOVSKÝ, Michal a kol. 2010. *Umění ve vědě a věda v umění: metodologické imaginace*. Praha: Grada. 368 s. ISBN 978-80-247-1707-4.

MUKAŘOVSKÝ, Jan. 2000. *Studie*. Brno: Host. 556 s. ISBN 80-7294-000-7.

PETŘÍČEK, Miroslav. 1993. *Myšlení o divadle. Díl 2, Gadamer, Arendtová, Ricoeur, Derrida*. Praha: Herrmann a synové. 133 s.

PETŘÍČEK, Miroslav. 2009. *Myšlení obrazem: průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. Praha: Herrmann & synové. 201 s. ISBN 978-80-87054-18-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2013. Praha: MŠMT. 142 s. [cit. 2014-05-02]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

SLAVÍK, Jan & Petr WAWROSZ. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. II díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, MUSILOVÁ Jana & Monika BEKOVÁ. 2014. Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova očima výtvarných pedagogů. In: UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP. 253 s. ISBN 978-80-7414-663-3.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2011. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido. 246 s. ISBN 978-80-7315-228-4.

VANČÁT, Jaroslav. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum. 167 s. ISBN 80-7184-975-8.

VANČÁT, Jaroslav. 2007. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt ve vydavatelství MAC. 38 s. ISBN 978-80-86783-20-8.

Učitel – klíčový faktor kvality

Třetí oddíl naší knihy věnované kvalitě výtvarné výchovy se zaměřuje na kvalitu učitelů jako klíčových aktérů procesu edukace, již mají na kvalitu zásadní vliv. Tato pedeutologická rovina našeho zkoumání kvality se přirozeně dotýká nejen profesních kompetencí výtvarných pedagogů a jejich osobnostních kvalit jako výsledku jejich předpokladů, vzdělání a zkušeností, ale i jejich profesních projevů: uplatňovaných vyučovacích strategií, preferovaných koncepcí kurikula, způsobů přípravy na vyučování, volby inspiračních zdrojů pro výuku nebo didaktických prostředků.

Oddíl je uvozen kapitolou, jejíž autorkou je polská odbornice Monika Nęcka. Ta se ve svém příspěvku zabývá profesními a osobnostními kvalitami výtvarných pedagogů a edukátorů, resp. animátorů. Autorka poukazuje na fakt, že obor výtvarná výchova či výchova uměním vyžaduje interdisciplinárně vzdělané osobnosti, které disponují širokým spektrem dovedností, tedy nejen kompetencemi pedagogickými. Výtvarný pedagog žákům nejenže předává určité oborové vědění a praktické dovednosti, ale jeho role je rovněž zprostředkovatelská – jeho úkolem je iniciovat vztah žáků k umění a pěstovat jejich schopnost umění vnímat a oceňovat. Neméně důležitá je vlastní osobnost pedagoga, jeho otevřenost, schopnost přizpůsobit se, schopnost empatického přístupu. Nęcka neváhá hovořit o „kultuře“ pedagoga, již utváří jeho vzdělání, sluš-

nost, zdvořilost, taktní jednání, vnímavost – a samozřejmě široce chápané tvořivé schopnosti. Kvalitní výtvarný pedagog či animátor vede žáky k otevřenosti, k alternativnímu a kreativnímu myšlení, stimuluje jejich představivost a vnímavost, posiluje jejich respekt k odlišným názorům či volbám. Kvalitní pedagog rozvíjí zájem žáků, obohacuje jejich vědomosti o světě a životě v něm – s vědomím potřebnosti aktivování také spirituální roviny jejich osobnosti.

Další kapitola problém rozvíjí přímo směrem ke kvalitě učitelů a tematizuje kompetence učitele výtvarné výchovy a jejich uplatnění v edukačním procesu. Autorka Renáta Pondelíková přitom řeší samotné vymezení kompetencí výtvarného pedagoga a možnosti jejich uplatnění v edukačním procesu se zaměřením na základní umělecké školství. Klade si těžké otázky po ukazatelích kvality učitele a její měřitelnosti – to vše na pozadí diskusí o profesních standardech ve smyslu normativního konceptu profesionality učitele. Profesní standard by měl být založen na kompetenčním profilu toho kterého typu učitele a měl by definovat prokazatelné kompetence a způsobilosti vědomostního, dovednostního a postojového typu. Podle autorky by se profesní standardy měly stát především nástrojem autoevaluace učitele (takto také standardy chápe slovenská decizní sféra) a měly by mu pomáhat při identifikování vlastních silných a slabých stránek. Hlavním efektem takové autoevaluace opřené o standardy by mělo být zvyšování kvality pedagoga a jeho působení.

„Instantní výtvarka“. To je provokativní název kapitoly, jenž oprávněně evokuje představu nekvalitní výtvarné edukace – vždyť výtvarná výchova samu sebe definuje jako obor náročný, stavící na hloubce uvažování, na jedinečnosti, neopakovatelnosti, originalitě, hlubokém prožitku. Tedy na charakteristikách, jež jsou pravým opakem jakékoliv instantnosti. Kvalitní výtvarná edukace – postavená na uměleckém procesu a tvořivosti – nemůže být nikdy „předvařená“, snadná, připravená k okamžitému, neproblematickému „požívání“. Tolik étos oboru a obraz výtvarné výchovy v teorii a didaktice – nebo na přehlídkách výtvarného projevu obesílaných kvalitními, motivovanými pedagogy. Jaká je ale realita na řadě škol? Autor Karel Řepa se zaměřuje právě na ni a zabývá se problémem stereotypizace pojetí, námětové a činnostní struktury současné výtvarné výchovy na prvním stupni základních škol. Popisuje vypozařovaný nežádoucí stav, jenž sice není nijak nový, ale proměňuje se rozšířením sociálních sítí, síťovou komunitní komunikací učitelů a snadno dostupným ob-

sahem různých kvazioborových on-line úložišť a webů. Řepa se pokouší charakterizovat hlavní aspekty rigidity skrytého výtvarně-vzdělávacího diskursu „instantnosti“, spočívajícího především v zahlcení praxe šablonovitými výtvarnými návody, jejichž masové používání učiteli vede ke stagnaci kreativního potenciálu žáků a zakládá nízkou kvalitu výtvarné edukace. Autor vychází z přímých situačních záznamů z hodin výtvarné výchovy a pokouší se danou problematiku didakticky reflektovat. Jeho snahou je nastavit praxi zrcadlo a oživit oborovou diskusi o kompetenčních kvalitách osobnosti výtvarného pedagoga, k nimž by měla patřit schopnost vyhodnocovat kvalitu různých inspiračních zdrojů a nabízených metodických postupů. Autorův příspěvek k tématu kvality přitom vyvolává řadu znepokojivých otázek, na něž je třeba hledat odpovědi – vždyť stane-li se výtvarná výchova většinově „instantní“, kvalita pak nezůstane ničím jiným než pouhým teoretickým konstruktem a přáním úzké oborové skupiny.

Zdroji a didaktickými prostředky, jež jsou využívány učiteli výtvarné výchovy a jež mají nepochybně vliv na kvalitu oboru v praxi, se zabývá rovněž kapitola Miloše Makovského. Oproti textu Karla Řepy, jenž tematizuje převážně on-line zdroje, se tato kapitola zaměřuje na tištěné didaktické materiály. Autor připomíná, že výtvarná výchova je předmět, který je sice na 1. i 2. stupni základní školy povinný, ale zároveň je předmětem s vysokým procentem neaprobovaných učitelů. Učebnice a učební texty, opatřené schvalovací doložkou MŠMT, jsou proto žádoucí oporou (nejen) pro neaprobované vyučující, bohužel jsou však kvantitativně ve výrazném nepoměru vůči většině ostatních vyučovacích předmětů – a navíc zahrnují publikace, jež byly schváleny před patnácti a více lety. Makovský uvedené téma vztahuje k aktuálnímu oborovému diskurzu a profesnímu společenství výtvarných pedagogů a ptá se, jakou pozici v něm tištěné didaktické materiály mají. Uvádí výsledky dosavadního výzkumu tohoto problému u nás i v zahraničí a v závěru prezentuje některá specifická kritéria, jež by měla být při tvorbě a ověřování nových didaktických materiálů pro obor výtvarná výchova uplatňována. Nelze samozřejmě očekávat, že by výtvarná výchova tendovala k uplatnění jednotných učebnic, vždyť právě pluralita proudů a přístupů ve výtvarné výchově je její historickou a bytostnou součástí. Proto je i u didaktických materiálů žádoucí zachovat odpovídající diverzitu. Také zde je však třeba dbát o kvalitu a didaktické materiály by měly splňovat určitá základní kritéria a být pravidelně revidovány

tak, aby korespondovaly se závaznými kurikulárními dokumenty i s proměnami současného výtvarného umění – a aby cíleně podporovaly profesní společenství výtvarných pedagogů. Nechopí-li se tohoto úkolu decizní sféra a kvalitní autoři, učitelé si poradí sami, jak ostatně ukázala kapitola o „instantní výtvarce“. O kvalitě však lze pak hovořit jen stěží. Můžeme tedy uzavřít, že kvalita oboru je dána rovněž kvalitou didaktických prostředků, jež by měly být učiteli k ruce jako inspirační zdroj a pomocník při koncipování výuky.

8 Způsobilost výtvarného pedagoga ve vztahu k výtvarné výchově | Monika Nęcka

Současné pedagogické trendy vypovídají o tom, že dnešní výtvarná výchova má mnohem větší perspektivu a širší záběr než tradiční výtvarná výchova. V minulosti známá jako „výuka kresby a malby“ sestávala převážně z výuky se speciální metodikou a nepoměrně méně vycházela z reality. Na konci osmnáctého století se Friedrich Schiller v *Dopisech o estetické výchově člověka* vyslovuje o jeho začlenění do společnosti prostřednictvím morálního působení umění a zdůrazňoval, že vzdělání by mělo být založeno na maximálním využití umění pro lidský rozvoj.

Již od počátku nezávislosti (1918) polští umělci zdůrazňovali význam umění pro společnost. Výuka umění a jeho přítomnost v sociální realitě byly považovány za hlavní předpoklady pro normalizaci života v Polsku a pro dosažení jeho rovného místa mezi evropskými národy. Výtvarná výchova měla dále rozvíjet výchovu uměním jako výchovu ke svobodě všech jedinců společnosti jako jedinečných osob společně tvořících jednu komunitu. Autoři zdůrazňovali význam umění jako aktivity vedoucí k svobodnému myšlení a cítění, podněcující reflexi reality. Umění podle nich též vede k uvědomění si vlastního hodnotového systému, čímž zvyšuje povědomí o vlastní existenci a pomáhá utvářet osobní a národní identitu. V tomto kontextu došlo k hluboké reflexi úkolů výtvarné výchovy. Tato reflexe byla založena především na výzkumu pro-

vedeném vývojovými psychology, pedagogy a estetiky, kteří byli přesvědčeni o tom, že výchova by se měla zaměřovat na individuální a jedinečnou existenci člověka, na způsob jeho prožívání, cítění, na způsob vyjadřování jeho emočních stavů a na vlastní tvorbu. Bylo zdůrazněno, že bychom měli vychovávat nejen k vědomému vnímání umění, ale také využívat umění k výchově, která by měla být nástrojem senzibilizace a aktivizace jedinců.

Standardy výtvarné výchovy a pedagogická praxe ukazují, že v důsledku didaktického procesu to nejsou výtvarní pedagogové ve školní či kulturní instituci, ale absolventi výtvarné výchovy, kteří se stávají interdisciplinárně vzdělanými osobami ve výtvarných oborech a kteří mají nejen učitelské, ale i animační kompetence – tedy schopnosti a dovednosti animátora nejen v oblasti umění, ale i v mnoha jiných oblastech vzdělávání. Právě oni se mohou stát tvůrci, výzkumníky, odborníky, poradci či zaměstnanci vzdělávacích institucí.

Vezmeme-li v úvahu teorie, na kterých byl obor vybudován, a výzkum současných potřeb, můžeme konstatovat, že výtvarná výchova je do značné míry zaměřena na nejmladší děti. Umění je pro děti autonomní hodnotou a zároveň důležitou oblastí nabízející mnoho kulturních zkušeností; umění může primárně fungovat jako faktor, který animuje kognitivní, emocionální a imaginativní aktivity dítěte. Dnes má dítě velmi snadný přístup k podnětům a novým informacím. Velké množství těchto podnětů vede k tomu, že jsou obrazy, slova i události přijímány pasivně a bez žádné odezvy. Znalost vývojové psychologie dítěte a způsobů, jak reagují na různé podněty, je nezbytným nástrojem každého uvědomělého vychovatele či učitele, který se snaží předcházet situacím, ve kterých by byl potenciální příjemce kultury vystaven přílišné agresivitě – ať už plyne z kontextu světového dění, nebo z lidských emocí především dospělých jedinců. Výtvarný pedagog by měl disponovat plánem pro dílnu, v jejímž rámci by mohl provádět diagnostiku a řešit osobní, rodinné a environmentální problémy dítěte. Umění je oblast, která reaguje na takové potřeby. Umění je základem mnoha osvědčených vzdělávacích metodik. Kreativní představitelství zde hraje velkou roli. Pomáhá příjemcům umění naučit se vnímat a dále prohlubovat umění, chápat jej a používat v životě. Tak dochází k využívání aspektů kultury k sebereflexi, obohacení a prohlubování vlastní osobnosti. Lidská bytost se vyvíjí nejen vlivem estetického cítění, ale i díky aktivní účasti v estetické situaci. Stále více na tyto potřeby reagují školní programy, což vede

k větší spolupráci s institucemi propagujícími umění i se zařízeními, která podporují aktivity stimulující tvůrčí činnost dítěte. Umění pomáhá bořit bariéry, které oddělují školu od kulturního života, a rozšiřuje nabídku kulturní animace. Absolvent výtvarné výchovy by měl být schopen porozumět těmto procesům a pracovat v kterémkoliv z popsanych institucí – nejen jako učitel výtvarné výchovy či zprostředkovatel, animátor uměleckých a vzdělávacích aktivit, ale také jako zaměstnanec kulturní instituce, který vytváří konkrétní, relevantní a konzistentní nabídku určenou konkrétnímu příjemci.

Osoba, která bude komunikovat s lidmi prostřednictvím nejrůznějších činností, by měla být schopna porozumět výchovným, vzdělávacím, sociálním a kulturním procesům. Zároveň by měla být schopna dobře diagnostikovat cílovou skupinu, navrhnout animační aktivity a hodnotit jejich efektivitu. Proto musí být zaměření oborového studia rozšířeno tak, aby zahrnovalo i znalosti týkající se sociálních dovedností, práce se sociálními a kulturními menšinami, práce v náročných a neobvyklých situacích. Základem každé výtvarné výchovné činnosti a přeneseně i každé kulturní animace, zaměřující se na mysl, emoční prožívání a tělesnou schránku člověka, je fakt, že výtvarný pedagog nese zodpovědnost za interakci s dalšími osobami a jeho úkolem je osvojit si za tímto účelem vhodnou metodu, nástroj a techniku. Kontakt s uměním má stále více podobu výtvarných workshopů, ve kterých je pedagog také návrhářem, stimulátorem činnosti a věcným hodnotitelem činností. Stále častěji se výtvarný pedagog stává společenským a kulturním zprostředkovatelem, který se účastní aktivit využívajících umění.

Kulturní animátor je ten, kdo vědomě následuje tvůrčí impulsy, které vedou k reflexi, řešení problémů nebo které iniciují kulturní činnosti či umožňují jejich další pokračování. Kulturní animátor by měl své žáky vést k větší vnímavosti a vybízet je k hlubokému i smělému přemýšlení, k reflektování reality, a tím i k hlubšímu uvědomění. Vedle znalostí v daném oboru a psychologie a schopnosti zvládat nejen aktivity zaměřené na senzomotorický rozvoj, ale i na pre-reflektivní intuitivní představivost a vědomou strukturovanou reflexi, zde hraje důležitou roli i vlastní osobnost kulturního animátora. Především jeho otevřenost, schopnost přizpůsobit se a schopnost empatického přístupu. Vzhledem k tomuto širokému rozpětí výtvarné výchovy je třeba, aby byly kompetence výtvarného pedagoga (kulturního animáto-

ra) nově sestaveny a uspořádány do specifických kategorií s plným vědomím jejich vzájemných přesahů a propustů.

Zdá se, že nejdůležitější místo zaujímají osobní vlastnosti. Jedná se o takové vlastnosti, které běžně nazýváme „osobní kulturou“ jedince, tedy dobré vzdělání, slušnost, zdvořilost, taktičtí jednání, vnímavost. Doplnovat by je měly tvořivé schopnosti, mezi něž řadíme šikovnost, zaujetí pro věc, schopnost reagovat na nové podněty, schopnost inovativního přemýšlení, odvalu objevovat nové, neznámé. Důležité místo zaujímají také morální kompetence jako např. upřímnost, smysl pro zodpovědnost, schopnost sebereflexe, touha seberealizovat se a pracovat na sobě. Kulturní animátoři by měli být schopni ovládat emocionální energii svých žáků – podporovat jejich zaujetí pro věc, stimulovat jejich kreativní činnost. Mezi další kompetence řadíme sociální/psychologické dovednosti. Animátoři jsou schopni pracovat se skupinou žáků, identifikovat jejich potřeby, reagovat adekvátně, jednat v zájmu skupiny a projevit empatii. Kulturní animátoři nesou zodpovědnost za přípravu, průběh a vědomé důsledky dané aktivity. Měli by vést žáky k otevřenosti, alternativnímu a kreativnímu myšlení, měli by stimulovat jejich představivost a vnímavost, posilovat jejich respekt k odlišným názorům či odlišným volbám. Měli by být schopni řešit nedorozumění a konfliktní situace, být vhodnými prostředníky či být schopni vhodného prostředníka vyhledat. Jejich úkolem je překonat pasivní způsob vnímání světa a umění, jenž přetrvává v konzervativním vzdělávacím systému. V dnešní době s ohromným množstvím možností, informací, podnětů by se kulturní animátoři měli stát součástí vzdělávacího procesu zaměřeného na svět kolem nás. Měli by žáky vést ke schopnosti kritického myšlení a adekvátní reakce. Měli by v nich rozvíjet zájem, obohacovat jejich vědomosti o světě a životě v něm – a při tom usilovat o aktivování jejich spirituálních schopností. Tyto schopnosti a dovednosti se vztahují ke komunikačním kompetencím, které zahrnují schopnost dialogu nejen s druhými lidmi, ale i sami se sebou, schopnost empatizovat a přijmout druhé osoby i schopnost kritizovat za účelem řešení problémů a nacházení kompromisů.

Výše popsané schopnosti a dovednosti je třeba mít podložené nejen teoreticky, ale i prakticky. Obzvláště důležitým tématem je kulturní vzdělání učitelů výtvarné výchovy. Pro dnešní dobu je klíčová komunikace a sdílení různých kultur. Lidé ve společnosti zkrátka nemohou zůstat nedotčeni jinou kulturou. Inovace v mezikulturní komunikaci přispívají k tomu, aby se lidé na celém

světě mohli vzájemně oslovovat. „Kulturní identita, ve smyslu fungujícího aspektu individuální osobnosti, je základním symbolem lidské existence. [...] Nepsaným úkolem každé kultury je třídit, integrovat a udržovat psychosociální vzory jedince, a to především v letech formativního období tedy v dětství. Každá kultura vytváří tyto vzory způsobem, který je jedinečný, srozumitelný a logický pro dané podmínky a předpoklady každé kultury. Toto vtisknutí různých forem vzájemného propojení, které jsou důležité pro psychosociální přežití jedince, je významným komponentem procesu socializace a enkulturacy stejně tak jako aspekt přijetí a obohacení.“ (Adler, 1977, s. 24–41²⁷)

Zadání a aktivity prováděné ve školních třídách zasahují nejen do kulturního, ale také osobního kontextu. Vzhledem k tomu, že sociální interakce jsou kulturně podmíněny, sociokulturní interakce mohou napomoci – nebo naopak bránit – procesu učení. (The Diversity Kit, 2002, s. 17) Koncepty, které souvisí s otázkou kulturní identity a které by mohly dále rozvíjet strategické plánování, by mohly mít kladný vliv na rozvoj žákových kompetencí. V modelu kulturních kompetencí navrženého Masonem, Benjaminem a Lewitem (1996), dle kterého prochází jedinci nejprve obdobím negativně působící a amatérské praxe a poté se propracují k praxi profesionální, jsou z hlediska vzdělávání důležité dvě fáze:

- PKulturní pre-kompetence se objevuje tehdy, když si učitelé, žáci i daná organizace uvědomí kulturní odlišnosti, reagují na ně a snaží se je využít ve výuce k tomu, aby napravovali neliberální a neetické jednání druhých. Za tímto účelem mnohdy vyhledávají další informace o daných odlišnostech.
- PKulturní kompetence nastává tehdy, když si organizace i jedinci hodnotu kulturních odlišností plně uvědomují a snaží se nacházet způsoby, pomocí nichž by kulturní odlišnosti plně podporovali, reagovali na ně a dále integrovali do každodenního života žáků.

Tyto odlišnosti jsou považovány za velmi důležité pro celou společnost. „Když jsou školy, učitelé i žáci kulturně kompetentní, kultura, kterou žáci do školy přinášejí, slouží jako hodnotný zdroj podnětů nejen učitelům, ale i dětem samotným, jejich rodinám

a celé společnosti. Informační zdroje žáků, které prochází kulturní filtrací, jsou vítány a plně přijímány, což je v přímém kontrastu se zkušenostmi mnohých dřívějších generací, jejichž identita a kultura byly často pozmeněny, upozadovány a poškozovány. Učitelé se zavázali iniciovat strukturální změny, které by měly pozitivní vliv na život a učení žáků z kulturně odlišných skupin, neboť si uvědomují sociopolitické důsledky i kulturní odlišnosti, které každodenní život těchto žáků velice ovlivňují.“ (Mason, Benjamin a Lewis, 1996) Uvědomění si toho, že místa mají pedagogický přesah (Mendel, 2006, s. 22; volný překlad) stojí na počátku hledání právě těch míst, jež stála u zrodu naší identity. Tato místa by měla být považována za kulturní artefakty s klíčovými významy. Psychologie se zaměřuje na výzkum percepčních mechanismů a zkušenosti s místem, která vede k upevnění identity, což je důležité pro rozvoj osobnosti a pro pocit sounáležitosti s daným místem. (Baňka, 2002) Místa přispívají k rozvoji socializace, adaptace a sebestrukturace. Lidé by měli být vůči místům vnímaví a uvědomovat si jejich význam a vliv. Objevují se snahy pomoci žákům rozpoznat jejich životní dráhu a utvářet jejich identitu. Učitel by jim měl také pomoci realizovat potenciál každého místa, ve kterém působí, a vnímat způsob, jakým dané místo dokáže ovlivnit jejich životy. Vzdělávání se zaměřením na sociální roli by mělo pomáhat žákům stát se součástí daného místa a vnášet do něho odlišné podněty. Proto by škola měla usilovat o vytvoření takového prostředí, které se zaměřuje na rozvoj myšlení uměním, tedy vytvořit podmínky pro to, aby byli žáci schopni vyjadřovat se pomocí umělecké tvorby, kriticky umění nahlížet, orientovat se v dějinách umění a estetiky. (Mendel, 2006, s. 49) Je důležité, aby byly ve školním prostředí vytvořeny optimální podmínky pro rozvoj dětí ve všech oblastech fyzického, intelektuálního i sociálního života. Měla by jim být poskytnuta dostatečná péče a zajištěn pocit bezpečí přispívající k utváření jejich vlastní identity a nezávislosti.

Výtvarná výchova v Polsku čelí v praxi mnoha problémům. Zdá se, že nedostatečná spolupráce mezi školami a kulturními institucemi je jedním z nejpálčivějších. Zatímco muzea a galerie nabízí mnoho vzdělávacích příležitostí, čímž umožňují žákům všech věkových kategorií vzdělávat se v rámci nejrůznějších workshopů, dlouhotrvající projekty, které by měly silný vliv na celkový rozvoj žáků, však zatím chybí. Věříme, že právě kulturní instituce by měly usilovat o vytvoření vhodných podmínek a vhodného prostředí pro vzdělávací aktivity vycházející z umění a kultury. Dovolíme si

²⁷ Viz Adler Peter, *Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism*. Původně vydáno v Culture Learning, East-West Center Press, Richard Brislin, Editor, 1977, s. 24–41; a poté nově vydáno v publikaci nesoucí název *Intercultural Communication*, jejímiž editory jsou Larry Samovar a Richard Porter, Wadsworth Publishing Company, 1976, s. 362–378. Listopad 2002, s. 3.

zde uvést alespoň dva příklady projektů zaměřených na kulturní výchovu, do kterých byla zapojena i organizace InSEA a které se těšily velkému úspěchu.

Make projects with children. Cultural education in practice [Tvoříme s dětmi. Kulturní výchova v praxi] – tak zní název knihy, která popisuje zkušenosti nabyté z jednoletého úspěšného projektu SYNAPSIS. Původní myšlenka projektu, již bylo prohloubit spolupráci mezi školami a kulturními institucemi, byla přenesena do různých oblastí praktických aktivit. Hlavním cílem projektu bylo vybavit účastníky projektu (rozdělené do týmů – učitel a animátor) takovými znalostmi a dovednostmi, které jsou potřebné k tomu, aby byli schopni ve vlastní praxi vytvářet kulturní situace a napojovat je na místní kulturní dědictví.²⁸

Od roku 2000 probíhá v Polsku každoročně výtvarný festival pro malé děti. Tento dětský výtvarný festival je určen pro děti od 3 do 10 let a vítá děti ze školních a předškolních zařízení z celého Polska. Každoročně se tohoto festivalu zúčastní přibližně 1000 dětí a 200 učitelů. Festival se zaměřuje na následující aktivity: slavnostní zahájení festivalu pro učitele, tvořivé workshopy pro děti a učitele, dětská výtvarná soutěž, přehled malé scény, venkovní zahradní tvorba, katalog.²⁹

Z výše zmíněných projektů i mnohých dalších, které se v oboru výtvarné výchovy realizují, vyplývá, že úkolem učitelů současné výtvarné výchovy je rozvíjet u žáků především vnímavé a kritické myšlení. To jim má pomoci při výběru z dnešní široké kulturní nabídky a nahlížet její jednotlivé komponenty v rámci obecně platných pravidel a hodnotového systému. Zároveň se učitelé výtvarné výchovy snaží podporovat individualitu každého žáka a pomáhají mu rozpoznat a dále rozvíjet vlastní myšlenky a hodnoty

Překlad z anglického originálu Jana Jiroutová

LITERATURA

ADLER, Peter. 1977. *Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism*. Culture Learning, East-West Center Press.

The Diversity Kit – An Introduction Resource for Social Change in Education, Part II Culture. 2002. The Northeast and Islands Regional Educational Laboratory a Program of The Education Alliance at Brown University.

MASON, J. L., M. P. BENJAMIN & S. A. LEWIS. 1996. The cultural competence model: Implications for child and family mental health services. In: HEFLINGER, C. A. & C. T. NIXON, eds. *Families and the mental health system for children and adolescents: Policy, services, and research. Children's mental health services*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s. 165–190.

MENDEL, Maria, ed. 2006. *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

BAŃKA, Augustyn. 2002. *Spółeczna psychologia środowiskow*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

PERKINS, David. 1994. *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Getty Publication.

²⁸ Více informací zde: <http://synapsy.malopolska.pl/>.

²⁹ Více informací o festivalu zde: www.festiwalstzukimalegodziecka.pl

9 Problém kvality z hľadiska kompetencií učiteľů výtvarné výchovy a jejich uplatnění v edukačním procesu | Renáta Pondelíková

ÚVOD

Teoretické štúdie a pedagogické výskumy v európskom ale aj celosvetovom kontexte potvrdzujú krízu učiteľskej profesie. Tá sa prejavuje podľa Černotovej et al. (2006):

- a) v nízkom spoločenskom statuse učiteľa,
- b) v nezadefinovanom "profesijnom" statuse,
- c) v nízkom finančnom ocenení,
- d) v nezvládnutých dynamických zmenách vo výkone povolania,
- e) v zhoršených pracovných podmienkach,
- f) v spochybňovaní vzdelania ako tradičnej hodnoty,
- g) v nízkej konzistentnosti cieľov vzdelávania s požiadavkami trhu práce.

Takýto stav ovplyvňuje kvalitu edukačného procesu, preto si vyžaduje zmenu.

Čo rozumieme pod pojmom kvalita? **Kvalita** (lat.: *qualitas* = vlastnosť, príznačný znak) alebo **akosť** je súhrn (najmä charakteristických) vlastností niečoho alebo niekoho. Je to odpoveď na otázku „Aký je?“. Kvalita je stupeň splnenia požiadaviek súborom inherentných znakov. Miera, s akou súbor vlastných charakteristík spĺňa požiadavky. Schopnosť množiny vlastných charakteristík výrobu, systému alebo procesu spĺňať požiadavky zákazníkov a ďalších zainteresovaných strán.

Kvalitu vyučovacieho procesu ovplyvňuje učiteľ. Preto kvalita vyučovacieho procesu je priamo úmerná kvalite učiteľa, i keď nám je zjavné, že na kvalite vyučovacieho procesu sa podieľajú aj ďalšie činitele. Keďže zámerom nášho príspevku je pohľad na profesijné spôsobilosti učiteľa, zameriame sa práve na učiteľa, konkrétne učiteľa výtvarnej výchovy, aj keď len v širšom kontexte kariérnej pozície. Z uvedenej problematiky nám vyplývajú nasledujúce otázky:

Aký je kvalitný učiteľ? Kto alebo čo určuje jeho kvalitu? Vieme určiť a odmerať kvalitu učiteľa?

Je potrebné merať kvalitu učiteľa a ak áno, aké sú kritériá, ktoré určujú jeho kvalitu? Kritérium sa stáva indikátorom vtedy, ak je merateľné, teda ak existuje validný a reliabilný nástroj, ktorého výsledky v podobe numerických premenných opisujú stav zisťovanej vlastnosti alebo javu. Máme k dispozícii validné a reliabilné nástroje, ktorými by sme zmerali kvalitu učiteľa?

Odpovede na tieto otázky podnecujú stále diskusiu v pedagogickom výskume, ale i v praxi. Denne sa zamýšľame, ako skvalitniť svoju pedagogickú činnosť v prospech žiakov a študentov. V texte príspevku ponúkame jeden z nástrojov evalvácie kvality učiteľa so zameraním na kompetencie učiteľa základnej umeleckej školy.

9.1 VÝCHODISKÁ TVORBY PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV

Na jednej strane je tu potreba vytvorenia normatívneho konceptu profesionality učiteľa, ktorý je tvorený súborom profesijných štandardov a tvorí východisko profesijného a kariérneho rastu pedagogických a odborných zamestnancov a zároveň evaluačný nástroj podporujúci sebahodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov, no na strane druhej je tu riziko uniformizácie hodnotiacich kritérií, a ako uvádzajú Porubský, Kosová, Pavlov (2017), „Uniformizácia hodnotiacich kritérií sa dotýka aj profesie učiteľa, ktorá by mala byť posudzovaná a hodnotená na základe všeobecne akceptovaného profesijného štandardu zabezpečujúceho rovnakú kvalitu práce učiteľa bez ohľadu na konkrétne podmienky, v ktorých má pracovať a ktoré sú podmienené tvorbou, implementáciou a realizáciou školského kurikula. Učiteľ, ktorý sa takto stáva objektom externej kontroly kvalít jeho profesijných kompetencií, má byť zároveň motivovaný k ich sústavnému zvyšovaniu prostredníctvom systému kariérneho rastu, ako motivačného činiteľa, ktorý vytvára perspektívy jeho postupu na nejakom spoločensky demonštrovanom a akceptovanom kariérnom rebríčku.“

V júli 2017 boli Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR zverejnené Pokynom ministra č.39/2007 profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov. Završil sa tým proces niekoľkoročnej prípravy a diskusií k danej problematike.

9.2 PROFESIJNÉ ŠTANDARDY

„Profesijný štandard je založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií učiteľov odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy, je kritériom kvality ich práce. Predstavuje komplex preukázateľných spôsobilostí vo vedomostiach, zručnostiach a postojoch. Uplatnenie profesijného štandardu umožňuje jednoznačné definovanie požiadaviek na kvalifikovaný výkon profesie a vytvára rámec na určenie rozsahu.“ (Kasáčová et al., 2006)

Profesijné štandardy vznikali niekoľko rokov na základe nového školského zákona, ktorý po prijatí v parlamente v roku 2008 vytvoril legislatívne podmienky pre dlhodobo neriešený problém profesijného statusu učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov. Predchádzalo mu prijatie Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme Vládou SR v roku 2007 ako východiskový materiál pre legislatívny zámer Zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Zákon rieši všetky otázky právneho postavenia pedagogických zamestnancov, ich kvalifikačných predpokladov, výkonu ich pedagogickej praxe, ich hodnotenia a ochrany. Zavádza systematický profesijný rozvoj – kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie a k nim profesijné štandardy pre jednotlivé subprofesie. (Pavlov in Porubský et al., 2017)

Dôvody ich vzniku boli definované:

- a) profesijný štandard vymedzuje učiteľstvo ako expertnú profesiu,
- b) iné profesie sú definované v podobe profesijných štandardov, zatiaľ čo v učiteľskej profesii absentujú,
- c) štandardy umožňujú porovnanie s inými profesiami, kategóriami učiteľskej profesie a porovnanie kvality programov vzdelávania a ich výstupov,
- d) štandardizácia poskytuje rámec na monitorovanie a hodnotenie kvantít a kvality profesijných výkonov učiteľov a argumentáciu pre zmenu platových noriem,
- e) štandardy vymedzujú rámec pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania, profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. (Černotová et al., 2006)

Profesijný štandard v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje **súbor profesijných kompetencií** potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo štandardný výkon odbornej činnosti pre kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca alebo kategóriu odborného zamestnanca zaradeného na príslušný kariérový stupeň a na kariérovú pozíciu.

Obsahuje pedagogicko-psychologickú zložku (orientácia na žiaka), odborovo-didaktickú zložku (orientácia na edukačný proces) a andragogickú zložku (orientácia na sebarozvoj).

Kompetencie učiteľa základnej umeleckej školy

Pre účely príspevku, ktorý je zameraný na umelecké vzdelávanie, predstavíme koncepciu tvorby štandardov na štandarde učiteľa základnej umeleckej školy, ktorý je svojím obsahom najbližšie umeleckému vzdelávaniu.

Kompetencie učiteľa základnej umeleckej školy sú vymedzené v kategórii učiteľ a podkategórii učiteľ základnej umeleckej školy. Štandard ďalej vymedzuje požadovaný stupeň vzdelania, ktorý je v tomto prípade **vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa** alebo **vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo vyššie odborné vzdelanie**. Kvalifikačné predpoklady bližšie určuje vyhláška o pedagogických a odborných zamestnancoch. Kompetenciu chápeme ako spôsobilosť preukázať vedomosti, zručnosti a postoje v činnosti.

Kompetenčný profil je spracovaný v 3 oblastiach: **žiak – výchovno-vzdelávací proces – profesijný rozvoj**.

V oblasti **Žiak** má mať učiteľ tieto kompetencie:

- Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka
- Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa a umeleckého vyjadrovania sa žiaka
- Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

V oblasti **Výchovno-vzdelávací proces**:

- Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích umeleckých predmetov
- Plánovať a projektovať vyučovanie
- Realizovať vyučovanie
- Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

Učiteľ – kľúčový faktor kvality

V oblasti **Profesijný rozvoj:**

- Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj
- Stotožniť sa s profesijnou rolou a školou

Kompetencie sú ďalej rozpracované podľa **kariérnej pozície** a to v postupnosti:

- začínajúci učiteľ základnej umeleckej školy
- samostatný učiteľ základnej umeleckej školy
- učiteľ základnej umeleckej školy s prvou atestáciou
- učiteľ základnej umeleckej školy s druhou atestáciou.

Vzhľadom na absolventov pedagogických fakúlt, ktorí sú po príchode do praxe začínajúcimi učiteľmi, uvádzame ako príklad spracovania profesijného štandardu kompetenčný profil **začínajúceho učiteľa základnej umeleckej školy**. Uvedené kompetencie môžeme zároveň chápať aj ako kompetenčný profil absolventa pedagogickej fakulty.

Každá kompetencia, uvedená v štandarde, obsahuje **požadované vedomosti** a **požadované spôsobilosti**. **Spôsobilosti** preukazujú v praxi získané vedomosti.

Zameriame sa na **kompetenčný profil** pri dosiahnutom **vysokoškolskom vzdelaní druhého stupňa**:

Oblasť 1. Žiak

Kompetencia: 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka

- | | |
|--------------------------------|--|
| <i>Požadované vedomosti</i> | <ul style="list-style-type: none">• mať základné poznatky o psychickom a fyzickom vývine žiaka s nadaním a žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (žiak so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením) |
| <i>Požadované spôsobilosti</i> | <ul style="list-style-type: none">• poznať indikátory nadania, zdravotného a sociálneho znevýhodnenia• rozlišovať metódy na identifikáciu žiaka s nadaním, žiaka zdravotne a sociálne znevýhodneného• mať základné praktické skúsenosti s identifikáciou nadania |

Kompetencia: 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa a umeleckého vyjadrovania sa žiaka

- | | |
|--------------------------------|---|
| <i>Požadované vedomosti</i> | <ul style="list-style-type: none">• poznať štýly učenia sa žiaka• poznať stratégie učenia sa žiaka• poznať možnosti umeleckého vyjadrovania sa žiaka |
| <i>Požadované spôsobilosti</i> | <ul style="list-style-type: none">• mať základné praktické skúsenosti s rozlišovaním štýlov učenia sa žiaka• mať základné praktické skúsenosti s uplatňovaním rôznych stratégií učenia sa žiaka• mať základné praktické skúsenosti s rôznymi formami umeleckého vyjadrovania sa |

Kompetencia: 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

- | | |
|--------------------------------|--|
| <i>Požadované vedomosti</i> | <ul style="list-style-type: none">• poznať špecifiká kultúr a rôzneho sociálneho prostredia a ich vplyv na osobnosť žiaka• mať základné praktické skúsenosti s rozlišovaním vplyvov prostredia na žiaka |
| <i>Požadované spôsobilosti</i> | <ul style="list-style-type: none">• vnímať odlišnosti žiaka bez predsudkov a stereotypov |

Oblasť 2. Výchovno-vzdelávacia činnosť

Kompetencia: 2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích umeleckých predmetov

- | | |
|-----------------------------|---|
| <i>Požadované vedomosti</i> | <ul style="list-style-type: none">• poznať základné východiská procesov výchovy a vzdelávania• poznať organizačné formy, metódy a prostriedky výchovno-vzdelávacej činnosti umeleckého odboru• poznať obsahový a výkonový štandard umeleckého odboru• orientovať sa vo všeobecne záväzných právnych predpisoch súvisiacich s výchovno-vzdelávacou činnosťou, v štátnom vzdelávacom programe a v školskom vzdelávacom programe, v pedagogickej dokumentácii, ďalšej do- |
|-----------------------------|---|

- kumentácii, v ostatných koncepcných a strategických dokumentoch a materiáloch školy
- uplatňovať základné teoretické poznatky z didaktiky vyučovacích umeleckých predmetov v praxi
- Požadované spôsobilosti*
- uplatňovať obsahový a výkonový štandard umeleckého odboru v praxi
 - viesť pedagogickú dokumentáciu v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi a školským vzdelávacím programom

Kompetencia: 2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích umeleckých predmetov

- Požadované vedomosti*
- poznať princípy plánovania a projektovania vyučovania
 - poznať rôzne druhy plánov súvisiacich s výchovno-vzdelávacou činnosťou
 - poznať didaktické prostriedky
- Požadované spôsobilosti*
- mať základné praktické skúsenosti s plánovaním a projektovaním výchovno-vzdelávacej činnosti
 - mať základné praktické skúsenosti s vymedzením cieľov vyučovania a ich formuláciou v podobe učebných požiadaviek
 - mať základné praktické skúsenosti s didaktickou analýzou učiva – rozložiť obsah učiva na základné prvky (fakty, pojmy, vzťahy, postupy)
 - mať základné praktické skúsenosti s výberom základného a rozvíjajúceho učiva v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov
 - mať základné praktické skúsenosti s voľbou úloh a umeleckých činností pre žiakov
 - posúdiť vhodnosť a reálnosť plánovania

Kompetencia: 2.3 Realizovať vyučovanie

- Požadované vedomosti*
- poznať špecifiká riadenia vyučovacieho procesu v základnej umeleckej škole

- poznať metódy a formy vyučovania a učenia sa žiaka
 - poznať možnosti rozvíjania tvorivosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese
 - poznať zásady efektívnej komunikácie
 - poznať vplyv verbálnej a neverbálnej komunikácie na jednotlivca a klímu v triede
 - poznať symptómy sociálno-patologických prejavov správania sa žiaka
 - poznať zásady bezpečnosti práce a psychohygieny v podmienkach základnej umeleckej školy
- Požadované spôsobilosti*
- vybrať a využívať metódy a formy vzhľadom na výchovno-vzdelávacie ciele
 - mať základné praktické skúsenosti s riadením výchovno-vzdelávacej činnosti
 - mať základné praktické skúsenosti s monitorovaním klímy v triede
 - mať základné praktické skúsenosti s využívaním metód vytvárajúcich podnetné prostredie rozvoja osobnosti žiaka
 - mať základné praktické skúsenosti s využívaním materiálnych, technických prostriedkov vo vyučovaní
 - akceptovať individuálne rozdiely vo vyjadrovaní sa žiaka prostriedkami umenia
 - akceptovať sebavyjadrenie žiaka v predmetnej umeleckej oblasti

Kompetencia: 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

- Požadované vedomosti*
- poznať teoretické východiská hodnotenia učenia sa a výkonu
 - poznať aktuálne normy stanovujúce objektívne hodnotenie (klasifikácia, verbálne hodnotenie)
 - poznať metódy a prístupy hodnotenia žiaka
 - poznať špecifiká hodnotenia priebehu a výsledkov učenia sa žiaka v príslušnom umeleckom odbore

Učiteľ – kľúčový faktor kvality

- Požadované spôsobilosti*
- monitorovať sebahodnotenie, emocionalitu a kreativitu žiaka
 - vytvárať podnety pre sebahodnotenie žiaka
 - mať základné praktické skúsenosti s poskytovaním spätnej väzby, formatívnym a sumatívnym hodnotením umeleckej činnosti žiaka

Oblasť 3. Profesionálny rozvoj

Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj

- Požadované vedomosti*
- poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky v rozsahu požiadaviek výchovno-vzdelávacej činnosti
 - poznať základné trendy v oblasti vlastného umeleckého odboru
 - poznať systém profesionálneho rozvoja pedagogických zamestnancov
- Požadované spôsobilosti*
- monitorovať možnosti sebarozvoja a profesionálneho rastu
 - aktívne sa rozvíjať a prezentovať v umeleckom odbore

Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s profesionálnou rolou a školou

- Požadované vedomosti*
- poznať hodnotový systém, špecifiká a ciele umeleckého odboru a školy
 - poznať poslanie pedagogického zamestnanca
- Požadované spôsobilosti*
- prijať hodnotový systém súvisiaci s profesionálnou rolou
 - prijať hodnotový systém školy, jej špecifiká a ciele
 - správať sa v súlade s profesionálnou etikou

Začínajúci učiteľ na rozdiel od ďalších kariérnych stupňov nemá uvedené kritériá na preukázanie kompetencií, čo je z hľadiska adaptačného obdobia, logické. Preto uvádzame spracovanie jednej kompetencie z hľadiska jej gradácie v jednotlivých kariérnych stupňoch.

Keďže je problematika hodnotenia procesov výtvarnej výchovy ešte stále na okraji záujmu učiteľov, uvádzame kritériá na preukázanie kompetencií, ktoré by mal mať učiteľ v jednotlivých kariérnych stupňoch.

Vybrali sme ako príklad kompetenciu **v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka**.

Na úrovni začínajúceho učiteľa:

Kompetencia: 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

- Požadované vedomosti*
- poznať teoretické východiská hodnotenia učenia sa a výkonu
 - poznať aktuálne normy stanovujúce objektívne hodnotenie (klasifikácia, verbálne hodnotenie)
 - poznať metódy a prístupy hodnotenia žiaka
 - poznať špecifiká hodnotenia priebehu a výsledkov učenia sa žiaka v príslušnom umeleckom odbore
- Požadované spôsobilosti*
- monitorovať sebahodnotenie, emocionalitu a kreativitu žiaka
 - vytvárať podnety pre sebahodnotenie žiaka
 - mať základné praktické skúsenosti s poskytovaním spätnej väzby, formatívnym a sumatívnym hodnotením umeleckej činnosti žiaka

Na úrovni samostatného učiteľa:

- Preukázanie kompetencií*
- hodnotí splnenie cieľov podľa stanovených kritérií úspešnosti žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne odlišnosti a možnosti
 - používa rôzne druhy, formy a overené nástroje hodnotenia (napr. hodnotiaci hárok, škála a pod.).
 - rozvíja sebareflexiu, sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie žiakov v súlade s cieľmi, obsahom a úlohami

Učiteľ – kľúčový faktor kvality

- podporuje samostatnosť, tvorivosť a zodpovednosť žiakov za výsledky ich činnosti
- vedie žiaka k zodpovednosti za výsledok práce skupiny
- poskytuje žiakom priebežnú spätnú väzbu na zlepšenie výkonu a správania a vyhodnocuje jej účinnosť
- pomáha žiakom pri výbere pozitívnych vzorov
- oceňuje personálne a sociálne zručnosti žiaka
- na základe priebežného hodnotenia poskytuje žiakom spoľahlivé celkové hodnotenie úrovne ich vedomostí, zručností a správania
- využíva výsledky hodnotenia žiakov a vyučovania pre ďalšie plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti

Na úrovni učiteľa s 1. atestáciou

- Preukázanie kompetencií*
- vytvára nástroje hodnotenia a vyhodnocuje ich spoľahlivosť a účinnosť
 - inovuje (vyhľadáva, overuje, implementuje) vlastný súbor metód a nástrojov hodnotenia, sebahodnotenia a spätnej väzby vo vyučovaní
 - vyhodnocuje účinnosť intervencií (zásahov, riešení) pri eliminácii sociálno-patologických javov v spolupráci so zákonnými zástupcami žiaka a odborníkmi (kolegami)
 - vyhodnocuje úspešnosť podpory individuálneho rozvoja žiakov

Na úrovni učiteľa s 2. atestáciou

- Preukázanie kompetencií*
- vykonáva prieskumno-analytickú činnosť
 - analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti hodnotenia výchovno-vzdelávacej činnosti
 - poskytuje pomoc a poradenstvo v plánovaní a využívaní účinných hodnotiacich stratégií učiteľom na úrovni umeleckého odboru
 - podieľa sa na hodnotení plnenia školského vzdelávacieho programu a navrhuje systémové

riešenia vo výchovno-vzdelávacom procese (Pokyn ministra č. 39/2017)

ZÁVER

Dôvod, pre ktorý sme sa venovali tejto problematike, je viera, že profesijné štandardy sa stanú nástrojom sebaevalvácie učiteľa (tak, ako to bolo deklarované zo strany tvorcov štandardov) a pomôžu mu identifikovať silné a slabé stránky jeho profesionálneho pôsobenia v edukačnom procese a tým skvalitniť tento proces. Učiteľ (aj výtvarnej výchovy) porozumie dôvodom ich uplatnenia vo vlastnom profesijnom a kariérnom raste a využije ich pre vlastný rozvoj.

LITERATURA

BERTRAND, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.

ČERNOTOVÁ, M. et al. 2006. *Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*. Pedagogické rozhľady. (3).

KASÁČOVÁ, B. et al. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-431-0.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. (PDF Download Available). [online]. [cit. 2017-10-14]. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/vysledky-vyhľadavania/?search=pokyn+ministra+%C4%8D.39%2F2017&x=0&y=0>.

PORUBSKÝ, Š. et al. 2017. *Problém standardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku (PDF Download Available)*. [online]. [cit. 2017-10-14]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/313022157_Problem_standardizacie_ucitelскеj_profesie_v_kontexte_profesijného_rozvoja_ucitelov_na_Slovensku.

„Prosím, nemáte někdo šablonku na hrneček, děkuji.“
(z facebookového portálu Náměty a inspirace pro paní učitelky
a pány učitele)

Stejně jako výstava v galerii bezprostředně vyjeví kvality tvůrčího fundamentu výtvarného umělce, o kvalitě výuky výtvarné výchovy mnohé vypoví výplň třídních nástěnek rozmístěných na chodbách škol a v třídách samotných. Prostřednictvím těchto skrovných galerií, zpětně komunikujících s žáky – autory děl –, ale také s celým pedagogickým sborem a rodiči nahlížíme přímo do „didaktické kuchyně“ a poodhalujeme pojetí výuky, které paní učitelka nebo pan učitel ve své třídě razí. Již při zběžném pohledu přitom není příliš složité odtušit, jaké tvůrčí procesy se za zavřenými dveřmi, často cyklicky, odehrávají. Především u tříd mladších školáků a dětí předškolních pak většinou obcházíme instalované řady uniformně se opakujících výtvarných „námětů“, dvou i trojrozměrných, které by se daly souhrnně označit spíše jako prezentace dokončených výrobků. Právě svou řemeslnou formou, ale často i určitou obsahovou plochostí jsou tato díla nápadně blízká výstupům z předmětů zahrnujících tzv. pracovní (konstrukční a materiálové) činnosti, přičemž je leckdy nemožné rozpoznat, v rámci jakého předmětu vlastně spatřila světlo světa.

Následující text se pokusí analyzovat vybrané příklady těchto jevů ve výtvarné výchově, pozastavit se nad jejich původem a situaci reflektovat z hlediska aktuálních cílů a perspektiv oboru – a z hlediska kvality výtvarné výchovy. V úvodu je rovněž nutné zmínit, že současný stav praxe výtvarné výchovy je v této

úvaze exponován z toho úhlu pohledu, ze kterého se jeví jako veškrze problematický. Text samotný pak záměrně není koncipován jako striktně odborná studie, nýbrž jako naléhavý komentář, vycházející z kritického hodnocení pedagogických postojů a situací. Přestože může celé sdělení vyznít jednostranně, je vedeno snahou stát se angažovanou pobídkou k diskusi nad tématem kvality praxe současné výtvarné výchovy.

Může se zdát, že invaze stereotypních výtvarných návodů, schematických šablon a technických postupů „bez opory v prožitku“ (citujeme-li přes dekádu staré Alternativní osnovy VV pro ZŠ) do oboru, mezi jehož hlavní cíle patří rozvoj kreativity a autenticity výtvarného vyjádření, jako by gradovala nepřímo úměrně s klesajícím věkem žáků, navíc ruku v ruce s rozmachem digitálních technologií a nových komunikačních platforem. Pozornost pedagogů se tak v poslední době pozvolna upíná k hojně sdíleným „námětovým blogům“ (např. www.vytvarka.eu nebo www.vytvarne-namety.cz), stále populárnějšímu Pinterestu, a především ke stále rostoucím facebookovým komunitám, zaměřeným na vzájemnou podporu a inspiraci. Kromě rad a zkušeností se v rámci těchto platforem vyměňují také předkreslené siluety ježků, sluníček, sněhuláků, šablony hrušek s lidskými obličejí a další, již úspěšně odzkoušené, „instantní“ návody. To vše jistě v dobře míněné snaze pomoci vyčerpaným kolegyním a kolegům s přípravou na lekce výtvarné výchovy. Veškeré tyto jevy však nepřichází na scénu až s rozmachem informačních technologií. V koncepčním vakuu mezi oficiálními kurikuly a vlastní tvořivostí pedagogických komunit existovaly podobné námětové „transakce“ v rozmanitých vzorníkových formách již hluboko v minulém století.

Tématem, které by vyžadovalo samostatnou studii, je pak samotná estetická kvalita nebo výtvarný potenciál sdílených „námětů“, předloh a výtvarných návodů. S plným vědomím všech pozitiv pluralitního názorového prostředí lze v posledních dekáдах kriticky sledovat poměrně výrazné výkyvy v celkové estetické kultuře školního prostředí, od duhových fasád školských zařízení, nesmyslně přebujelých výzdob jednotlivých tříd, až po kolísavou výtvarnou úroveň samotných učebnic, pracovních listů a dalších vzdělávacích materiálů. Je smutným paradoxem, že do aplikační sféry esteticky defektních pomůcek často spadá právě výtvarná výchova (jako příklad laciné estetiky lze uvést například tzv. kreativní listy nakladatelství TOPP, vykazující nezřídka kdy prvky ryzího výtvarného kýče).

Adekvátní reflexe tohoto problému z řad didaktiků výtvarné výchovy pak přichází koncem 90. let a především pak s počátkem nového milénia. Karla Cikánová se např. ve svém kritickém textu *Pokleslá tvorba aneb jabloňové květy z popcornu* vyjadřuje o fenoménu mechanické výroby, jež potlačuje jakoukoliv snahu o individuální vyjádření a zatahuje oponu výtvarnému přemýšlení a objevitelským výtvarným činnostem. S tím souvisí také autorkou položená otázka: co ten, „kdo mechanicky podle přiloženého návodu či v jeho obměnách slepuje cokoli“, vlastně dělá – tvoří nebo vyrábí? (Cikánová, 2002, s. 9–10). Kateřina Štěpánková pak ve svém novějším příspěvku s názvem *Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově*, vycházejícím z autorčiny rozsáhlé empirické studie, zmiňuje šablony a předlohy jako často využívané výtvarné prostředky, které jsou použity pouze účelově, bez vize smyslu a cíle (Štěpánková, 2013). Oba citované texty, vycházející jak z dlouhodobého pozorování, tak i ze zevrubného zkoumání situace v praxi, představují pro obor důležité dokumenty poukazující na skutečný stav výuky s relevantním hodnocením její kvalitativní úrovně.

Pokusme se nyní celou situaci exponovat a rozkrýt určité atributy problému prostřednictvím rozboru čtyř situačních případů odporovaných přímo ve výuce výtvarné výchovy.

Případ první: Zlomené květiny

Odporováno v mateřské škole: V jedné z lekcí výtvarné výchovy děti namalovaly pastelem obrázky sytě žlutých tulipánů, které jim paní učitelka předtím rozmístila po třídě do barevných váz (nejednalo se o přesné studium skutečnosti, pouze volně motivovanou malbu). Po ukončení malování přebírá vedení druhá učitelka. Bez vysvětlení rozdává dětem nůžky, aby své obrázky rozstříhaly na tenké horizontální proužky. Děti jsou z tohoto pokynu zaskočené a nechápou, proč mají svá čerstvě vytvořená díla, z nichž mají zjevně velikou radost, nyní takto „zničit“? Učitelka je ve své instrukci neústupná a děti pozvolna poslušně své květiny stříhají na úzké pruhy, aby je záhy znovu nalepily s mírnými rozestupy na barevný podkladový papír. Vzniká tak dojem jakési žaluzie („námět“ z internetu). Paní učitelka je spokojená a díla instaluje vedle sebe na nástěнку. Žáci si rozvěšených děl přestávají všimnout.

Ač má princip dekomponování obrazu svoje důležité místo v experimentální tradici moderního umění (v tomto případě se jedná o techniku „roláže“, se kterou již po polovině minulého století ex-

perimentoval český tvůrce Jiří Kolář), ve výše uvedeném případě asi tušíme jeho nepříliš vhodné uchopení. Jinde fungující metoda fázování obrazových ploch je zde aplikována samoúčelně, je redukována na formální vystřihovánku vedoucí k prázdnému efektu bez evidentního vztahu k obsahu děl. Její využití zde navíc evidentně naráží na ontogenetické danosti předškolních žáků, nekoresponduje s jejich psychickým nastavením, nerespektuje jejich očekávání a vnitřní motivaci.

Předložený způsob manipulace s žákovskými díly, u kterého se výtvarná metoda dekonstrukce mění v podstatě na destrukci, může být jedním z mnoha symptomatických příkladů nefunkční aplikace jinak zajímavého výtvarně-experimentačního principu, zde redukovaného na samotný postup, následně transformovaný do podoby technického návodu. Není divu, že pro pedagogy kládoucí si primárně otázku „jak na to?“ se pak takový veřejně sdílený návod stává sám o sobě cílem činnosti. Stejně jako důvěřujeme vyjetým cestám, od návodů očekáváme, že vedou k nějakému cíli, mají nějaký latentní smysl, že nesou, třeba i skrytý, význam. Tato „legitimizace návodem“ manifestuje schematismus procesuální, předkládající jednu správnou kodifikovanou cestu, která často nebývá kompatibilní se samotným obsahem/námětem činnosti a ve své redukci na pouhý postup práce nese jen mizivý nebo nulový výtvarně edukační potenciál.

Případ druhý: Šablonkový ráj

Paní učitelka na prvním stupni ZŠ: „Tak si to s nima zkuste a uvidíte, že nezávadnou nic jiného.“

Z pozorování a hodnocení výtvarných výstupů, především v prostředí prvního stupně základních škol, vyplývá, že prožitkem motivované námětové lekce, postavené na volném výtvarném vyjádření autentických obsahů vnějšího i vnitřního světa žáků, se v dnešní době stávají poněkud nedostatkovým zbožím. V dobrém slova smyslu tradiční „námětová výtvarka“, jako by se marně pokoušela odolávat náporu zmíněných vzorů, šablon a technických postupů, ať už je vyučující v praxi předmětu využívají z důvodu časové tísně, inspirační krize, špatného uchopení kurikula nebo prostě nedůvěry v dovednosti žáků.

Zde je třeba se v krátkosti pozastavit nad samotným významem hojně užívaného pojmu námět. Jan Slavík námět definuje jako „věcný a prožitkový prvek lidského vztahu ke světu, který můžeme pojmenovat a který tvoří podklad (látku) tvůrčího (např.

výtvarného projevu“. (Slavík, 1993, s. 28) Zároveň s tím zmiňuje imaginativní surovinu tvorby, která pojmenováním námětu vzniká. Podle Slavíka má také aktualizovat žákovu zkušenost a dovolovat téměř libovolný výběr prostředků a úkolů k jeho zpracování. (Tamtéž, s. 24) Jak asi tušíme z předchozího textu, v nejširší učitelské komunitě dochází k určitému významovému posunu v chápání tohoto pojmu. Spíše než látka k imaginaci je za námět považováno výtvarné schéma reprezentující určitý více či méně abstrahovaný objekt (předkreslené zvíře, figuru, dům apod.). V tomto poměrně rozšířeném pojetí se tedy „námětem“ stává již konkretizovaná forma určitého námětu či jeho předem daný vizuální znak. Pro ilustraci je na místě využít trefný text Karly Cikánové: *„Třicet stejných sněhuláků s nalepenou vatou, třicet nalepených stejných květináčů se třemi tulipány, stejných pejsků s mašlí, stejných vánočních ryb, stromčků, vystříhaných deček, usmívajících se sluníček, třicet okének s vločkami natisknutými bramborovým tiskátkem dodnes problematicky zdobí interiéry v leckterých nižších třídách ZŠ.“* (Cikánová, 2002, s. 9)

Ač výše citovaný kritický apel vyšel před téměř dvěma dekadami, je vidno, že tento trend, nehledě na proměny kurikul, trvá a výtvarná výchova se stále častěji stává prostorem pro „výrobu“ komunitou ověřených a veřejností vesměs kladně přijímaných artefaktů, sloužících však leckdy pouze k tomu, aby si děti na konci roku „něco pěkného“ odnesly nebo „aby bylo co dát na nástěnky“.

Šablonková portfolia, dříve určená spíše pro občasné využití v pracovních činnostech nebo volnočasových aktivitách, jako by po téměř sto letech navázala na tradici 19. století, kdy v rámci předmětu kreslení kolovaly po monarchii vzorníkové knihy s předlohami tzv. „krasotvarů“ k překreslování. Nastíněný problém však v technologicky determinované době poněkud změnil své proporce: díky internetovým informačním platformám se šíření tzv. námětů potažmo „instantního kurikula“ a souvisejících estetických norem urychluje. Ač rozšířenost a dostupnost informací v technologickém věku přináší pro vzdělávací sféru nepochybně mnoho výhod, pro jistou oblast praxe výtvarné výchovy může být paradoxně kontraproduktivní. Mnoho pedagogů volí dostupnost rychlých řešení namísto hledání vlastních cest a konstituování smysluplných výukových obsahů. Konfrontace s podobně zaměřenými pedagogy na sociálních sítích pak častěji vede k uvolnění odpovědnosti a podílí se na samovolné legitimizaci „instantního diskurzu“.

Tvrzení, že by se šablony nedaly ve VV využít kreativně nebo funkčně, je samozřejmě trochu přehnané. Princip „vykrývání“ pomocí šablon lze kupříkladu považovat za nosný výtvarný prostředek. Řada schematických vzorů může také sloužit jako odrazový můstek pro autorské vyjádření, byť i zde se jedná mnohdy o využití zbytečně svazující. Že ucelený a autentický žákovský projev se všemi ranými estetickými počitky vždy kvalitativně vítězí, ostatně víme už ze senzualismem ovlivněné pedagogické koncepce Jana Amose Komenského.

Jistě nelze popírat fakt, že někteří žáci, například v nižších ročnících, nejsou motoricky nejzručnější nebo že neoplývají rozvinutou schopností imaginace jako jejich spolužáci. To však nic nemění na tom, že i u nich je možné vývoj systematicky podnítit, a především se tato situace, snad s výjimkou speciálních škol, jistě netýká všech žáků ve třídě. Výtvarná kvalita výsledných děl se zároveň nemusí odvíjet od motorické zdatnosti tvůrců (často využívaný argument). Z dějin umění naopak víme, že i redukované výtvarné prostředky mohou nést výrazový potenciál. Grafomotorika navíc nevypovídá o celkovém potenciálu žáka tvořit a objevovat nové věci. Trochu nadsazeně řečeno: od chvíle, kdy žák udrží v ruce výtvarný nástroj a je motivován se jeho prostřednictvím vyjádřit, jde už jen o celkový pedagogický přístup, což dokládají mj. i kvalitativně velmi rozmanité výstupy z různých škol. Soustavným předkládáním smysluplných výtvarných problémů s adekvátní motivací, nastolováním tvůrčí atmosféry pak lze zrekonstruovat i mnohdy zasutou schopnost žáků se volně výtvarně vyjadřovat.

Případ třetí: Nástěnkáři

Paní učitelka na prvním stupni ZŠ: „Tohle by mi ve výtvarce neprošlo. Paní ředitelka chce, abychom vše dávali na nástěnky.

Kontroluje, aby tam byly jen podařené výrobky. Kvůli rodičům.“

Výše uvedený citát z hospitační praxe na prvním stupni ZŠ nám osvětluje další jev, jenž nežádá kdy komplikuje realizaci cílů výtvarné výchovy. Výše kritizované pojetí předmětu, lpící na šablonovitých a instantních řešeních, by v rámci „žitého diskurzu“ patrně nemělo na praxi předmětu takový dopad, nebýt samotné prezentace problematických výtvorů a jejich komunikaci navenek.

Je přirozeně těžké odpoutat se od očekávání, která do výchovy výtvarné výchovy vnáší takřka všechny angažované subjekty (ohlasy širší veřejnosti nevyjímaje). Prakticky každá ze stran má určité představy o tom, jak by měly výtvarné výstupy vypadat

a jak by měly být prezentovány. V praxi se pak setkáváme například s nekompetentními zásahy do koncepce výuky ze strany vedení školy motivované nutkavou potřebou pompézních forem prezentace (či jen strachem z prázdných nástěnek), neadekvátně kritickými reakcemi kolegyň a kolegů nebo argumentačně plochými výtkami rodičů, porovnávajících „krásu“ či „líbivost“ děl svých ratolestí se žáky v jiných třídách. Tyto představy však bývají mnohdy zcela liché a svazující.

Vnějšímu tlaku, vyvěrajícímu z vlastního klimatu pracoviště, je však mnohdy snadné podlehnout. Výtvarně citlivý a tvůrčí pedagog, jehož praktické výstupy nevykazují prvky všeobecně přijímané estetiky nebo jsou prostě jen vedeny s důrazem na proces (výsledek až na druhém místě), pak stojí ve svízelné situaci. Nemá-li jeho pojetí akceptováno, může se buď vnitřně připravit na určitou formu „pranířování“ nebo na své přesvědčení po nějaké době rezignovat.

Dostat se ze zajetí těchto konformních kolejí a obhájit si v zúženém manévrovacím prostoru zdravý a autentický přístup k předmětu je pro mnohé pedagogy obtížné už jen proto, že ne každý má přirozenou tendenci „revoltovat“, stát se černou ovčí či riskovat narušení interních vztahů v kolektivu. Řada začínajících učitelek a učitelů pak, ač třeba zpočátku pochybuje o vhodnosti využití toho kterého výtvarného postupu či metody, po čase přijme za své, že to, co většinově prezentují jejich kolegyně a kolegové, je cestou vedoucí k všeobecně oceňovaným, čili legitimním, výsledkům. Tento problém pak přirozeně nabývá větších rozměrů, zahrneme-li do forem prezentace také nástěnky virtuální, především ty sdílené na sociálních sítích.

Případ poslední: Já taky neumím koně

Odpozorováno na prvním stupni ZŠ: učitelka zadává ve druhé třídě malířský námět „Svatý Martin přijel na bílém koni“. Žáci jsou již zvyklí na volnou práci z představy, nicméně na toto zadání reagují nejistě: „Ale já neumím namalovat koně“, ozve se jedna z žákyň. Učitelka reaguje pohotově: „Já taky neumím koně“. Děti jsou z této odpovědi zaražené, ze zadních lavic se ozve jiná žákyně: „Opravdu neumíte?“ Paní učitelka odpovídá: „Neumím. Pojďme se tedy dohodnout, že si můžete prostě udělat takového koně, jakého chcete, ať už vypadá jakkoliv.“ Žáci kývou na souhlas, jsou s pobídkou spokojeni, tvorba se bezprostředně rozbíhá.

Je nasnadě připomenout jednu z častých příčin příklonu pedagogů k instantním řešením, kterou bývá často hluboce zakořeněná nedůvěra ve vlastní výtvarné schopnosti (na prvním stupni nejčastěji slycháme zvolání typu: „Ale já nejsem žádný výtvarkář!“). Právě toto vnitřní nastavení může vyučující dovést až k oněm „bezpečným“ výtvarným postupům a řešením, k objektivně zhodnotitelnému počínu (např. správně vystřižený a nalepený tvar) zaručujícímu efektní výsledek bez nutnosti metodických zásahů a zevrubnější didaktické analýzy vlastního tvůrčího počínání.

Na vině zde mohou být mj. také pedagogické fakulty, které nemusely ani tak podcenit výtvarnou přípravu svých posluchačů, spíše však selhaly při vytváření kompetenčního (sebe)vědomí budoucích výtvarných pedagogů. Nedokázaly obhájit pojetí předmětu, v němž celkové tvůrčí kompetence zcela neodvisí od dovednostních úspěchů v jednotlivých výtvarných disciplínách. Nedokázaly nahradit obavy adeptů učitelství z vlastních výtvarných (ne)schopností funkční sebereflexí, přesvědčit je, že výtvarně-technická gramotnost nebo fotorealistické vyjadřování nejsou jedinečnými a už vůbec ne jedinými cíli výtvarné ontogeneze, na které by měli sami ve svém pedagogickém a tvůrčím dozrávání aspirovat. Neumět něco realisticky zobrazit (namalovat nakreslit, vymodelovat...) sice může mít vliv na určité spektrum kompetencí (např. metodické vedení žáků v rámci výtvarného studia skutečnosti), do obecných kvalit pedagogického působení se však tyto „dovednostní rezervy“ promítnout takřka vůbec nemusí, jak naznačuje i výše uvedený situační příklad. Citlivý pedagog kdesi v nitru tuší, že nejde ani tak o to umět či neumět něco konkrétního reprodukovat, nýbrž o schopnost tvořivě pracovat s určitým motivem či námětem a mít odvahu jej autenticky výtvarně vyjádřit..

Může se jevit, že výše exponované problémy trápí povětšinou akademické pracovníky v terciární sféře výtvarného vzdělávání. Ukazuje se však, že nad kvalitou a funkčností svého působení se zamýšlí velká část kolegyň a kolegů „v terénu“. Z řady rozhovorů vyplývá, že ač vyučující nedůvěřují vlastním výtvarným schopnostem a sebekriticky hodnotí své tvůrčí kompetence jako neúplné, zároveň sami tuší, že výše exponovaná mechanizace výtvarných úkolů nikam nevede. Že „zkušenost se světem a jeho tajemstvími nelze nahradit formálními postupy a šablonkami ve tvaru sluníčka, mráčku či pejska“. (Kloudová, 2014, s. 36)

Otázkou je, zda podhoubí pro tyto jevy nechtěně neutváří také formulace diskurzu oficiálního. K této domněnce stačí letmé

zastavení nad jeho dosahem, resp. dopadem do praxe, zahrnující např. otázky: Není současné kurikulum až příliš abstraktně formulované? Jsou v něm uvedené závěry pro učitele v praxi uchopitelné? Vymezuje dostatečně srozumitelně rámec a cíle předmětu? Vede učitele k funkční sebereflexi? Je vhodnou zlatou střední cestou, která neomezí kreativní pedagogy a zároveň poskytne jasné definované mantinely pro ty ostatní? Je funkční nadstavbou pro školní vzdělávací programy?

Vedle nutnosti reflexe oborových kurikul bude nasnadě pozastavit se také nad vlastní rolí pedagogických fakult, respektive kateder, zaštiťujících výtvarně-pedagogické obory. Je kompetenční laťka absolventa vzhledem k situaci v praxi správně nastavena? Pracuje se v rámci oborových didaktik s problematickými jevy systematicky? Je absolvent dostatečně argumentačně vybaven, aby obhájil vysokou školou zformulované pojetí výuky? Existuje cosi jako minimum preventivních opatření zaručujících, aby začínající učitelka nebo učitel neuvízli hned po nástupu do praxe v šablonovém labyrintu?

Vzhledem k charakteru řešené problematiky by minimalizaci takového rizika mohly utvářet např. tyto čtyři vzdělávací/evaluační pilíře integrované jak do praktické výtvarné přípravy, tak do didaktických a metodických seminářů studia učitelství. Jako užitečné se primárně jeví:

- neznechutit budoucím pedagogům vztah k výtvarnému médiu nepřiměřenými nároky,
- systematicky (na příkladech) dokládat hodnotu a sílu autentické tvorby žáků v porovnání s „prefabrikovanými“ výrobky a výtvarnými vzory,
- zřetelně vymezit hranice mezi výtvarnou výchovou a materiálovými a konstrukčními činnostmi,
- naučit budoucí pedagogy rozpoznávat kýč.

V neposlední řadě bychom neměli opomínat rovinu komunikační: nenaučíme-li se hovořit s lidmi z praxe o jejich práci, nezískáme-li cenné zpětné vazby k našim snahám utvářet a aktualizovat obor VV, jsou veškeré snahy o změnu „shora“ předem odsouzeny k neúspěchu. Jedině skrze soustavnou a oboustrannou reflexi, přijímání kritických připomínek, názorů, ale také obav a přání je možné iniciovat kvalitativní posun společně sdíleného formativního prostoru. Pokud by jakákoliv dobře míněná kritika

měla mít šanci na úspěch, musí být především podložena pádnými argumenty a vyvážená nenásilným doporučením, jak konkrétní problém v předmětu VV uchopit jinak. Za zmínku zde stojí ojedinělý příspěvek Kateřiny Dytrtové a Lucie Hajduškové s názvem *Pozor sněhulák*, věnovaný analýze konkrétního námětu převzatého z portálu RVP. Autorky ve svém textu podrobně veskrze banální námět důkladně sémantické analýze, na jejímž základně vznikla jeho didaktická recyklace směrem k tvůrčímu, experimentálnímu a objevnému uchopení. V jedné z navrhovaných aplikací autorky konstatují: „Tedy problém není je zakázat nebo nepoužít, ale jak použít inovativně, aby otevřely cesty k významům a tím mohly být součástí učení, resp. poznávání prostřednictvím výuky.“ (Dytrtová & Hajdušková, 2011, s. 21)

Vzhledem k tomu, že se výše exponovaný problém ve školském prostředí poněkud samovolně dědí v generačních obměnách, jakékoliv pokusy o funkční nápravu znamenají zároveň pomyslnou změnu v hluboce vepsaném genetickém kódu oboru výtvarné výchovy. Ačkoliv samotná existenci odvrácené strany diskursu asi není možné zcela zamezit, měli bychom se soustavně pokoušet o její smysluplné přetváření skrze formulaci uchopitelných cílů a komunikaci takového pojetí výtvarné výchovy, které v praxi nekončí u předkreslených omalovánek či variant námětové recyklace roliček od toaletního papíru. Neměli bychom polevit s pokusy o naléhavé, ale konstruktivní intervence, iniciovat diskuse o stavu současné výuky a upozorňovat na rizika plošné rezignace na důležitou roli učitele jako průvodce na cestě výtvarné ontogeneze žáka – a klíčového činitele kvality výtvarné výchovy.

LITERATURA

CIKÁNOVÁ, Karla. 2002. Pokleslá tvorba aneb jabloňové květy z popcornu. *Výtvarná výchova*. **42**(3) 9–10.

HAJDUŠKOVÁ, Lucie & Kateřina DYTRTOVÁ. 2011. Pozor sněhulák! *Výtvarná výchova*. **51**(2) 17–21.

KLOUDOVÁ, Martina. 2014. *Estetická hodnota výsledků výtvarné činnosti v návaznosti na proces vyučování*. Diplomová práce. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

KOMRSKA, Tomáš, PASTOROVÁ, Markéta & Pavel ŠAMŠULA. 2001. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník VP Základní škola* [online]. [cit. 2013-11-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/modules/marwel/index.php?rewrite=dokumenty%2Ffor-matmsword&str=11>

SLAVÍK, Jan. 1993. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Katedra výtvarné výchovy, Pdf UK v Praze.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. *Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. Kultura, umění a výchova* [online]. **1**(1). [cit. 25. 4. 2016] Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.

Role tištěných didaktických materiálů v profesním společenství učitelů výtvarné výchovy | Miloš Makovský

ÚVOD

V této kapitole se budeme zabývat tištěnými didaktickými materiály³⁰ pro předmět výtvarná výchova (dále jen VV) na základní škole. Domníváme se, že se jedná o odborně nedostatečně reflektované pole, které skrývá potenciál pro kultivaci profesního společenství pedagogů VV. Vycházíme při tom z několika předpokladů:

³⁰ V kontextu zavedené terminologie je chápeme jako součást *materiálních didaktických prostředků*, do jisté míry se tento pojem překrývá s pojmem J. Průchy *školní didaktický text*. Je využitelný nejen pro žáka, ale také pro učitele – tuto rovinu upřednostňujeme a za didaktický materiál považujeme i takový, který pro žáka není vhodný, ale učitel s jeho pomocí připravuje výuku (např. monografie umělce nebo výkladový slovník). Nejde tedy pouze o učebnice a učební texty opatřené schvalovací doložkou MŠMT. Didaktické materiály neselektujeme na základě jejich odborného zpracování a řadíme sem tedy i nejrůznější publikace, obsahující náměty k výtvarným nebo rukodělným činnostem pro rodiče a děti, neboť tyto publikace jsou učiteli velmi často využívány. Mezi didaktické materiály zahrnujeme i nepublikované dokumenty, tzv. šedou literaturu, typicky vysokoškolské kvalifikační práce, sborníky z některých konferencí nebo pracovní a metodické listy k výstavám.

Učitel – klíčový faktor kvality

VV je předmět:

- povinný ve všech ročnících základního vzdělávání,
- s velmi vysokým procentem neaprobovaných učitelů.³¹

Učebnice a učební texty³² pro VV, opatřené schvalovací doložkou MŠMT, jsou:

- kvantitativně ve výrazném nepoměru vůči většině ostatních vyučovacích předmětů,³³
- posledních patnáct a více let tvořeny týmiž publikacemi, kterým je prodlužována platnost doložky.

Na základě výzkumné sondy (viz dále) provedené mezi učiteli na 1. stupni ZŠ:

- mezi nejčastěji uváděné tištěné didaktické materiály, ze kterých při přípravě hodiny vycházejí, patří a) metodické příručky, vydané před r. 1989, b) publikace s náměty k tvořivým činnostem³⁴, vydané po r. 2000 (Géringová, Makovský, Minaříková, 2013),
- 70 % z nich odpovědělo, že by mělo zájem o nové didaktické materiály pro VV.

31 J. Slavík ve svých publikacích (1998, 2005) uvádí, že jde až o 40 % učitelů. Tento údaj pochází z: VALEŠ, Vladimír. 1997. Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). *Výtvarná Výchova*. 34(4) 1–4. ISSN 1210-3691. Autorům tohoto textu není známa aktuálnější informace o poměru aprobovaných a neaprobovaných učitelů VV na ZŠ.

32 *Učebnice a učební texty* jsou, na rozdíl od výše uvedeného pojmu *didaktický materiál*, primárně určeny pro žáka. Tento pojem je blíže definován ve *Směrnici náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic* (č. j. MSMT-34616/2013; v Praze dne 30. září 2013).

33 Např. pro český jazyk a literaturu (v součtu za 1. a 2. stupeň ZŠ) jde o 244 titulů, anglický jazyk má schváleno 289 titulů, matematika a její aplikace (v součtu za oba stupně) 172 titulů. Hudební výchova má aktuálně „schváleno“ 16 publikací (údaje pro rok 2018).

34 Zde nutno podotknout, že jsme se v rámci zjednodušení dotazníku vědomě dopustili terminologické nepřesnosti – za tyto publikace považujeme i takové, které ve skutečnosti k tvorbě (resp. k rozvoji tvořivosti) nevedou. Zohlednili jsme takto jeden z mýtů spojovaných s tvořivostí (a rozšířený i mezi učiteli VV), a sice že tvořivost je vázána na produkt. K. Štěpánková (2013) tento jev uvádí jako jeden z 5 faktorů, negativně ovlivňujících tvořivost: „*Práce směřuje k cíli, popírá proces jako zdroj poznání, akcentuje formální aspekty – řemeslné provedení, úhlednost, respekt k pravidlu a důraz na jejich dodržení.*“ Úzce souvisí také s dalším faktorem, a sice s používáním šablon a předloh: „*Soubory prací, které opakovaly stejné téma i stejnou formu, potvrdily, že se jedná o stále a často používaný způsob práce, kdy výtvarné prostředky jsou použity pouze účelově a bez vize smyslu a cíle.*“

Naše pozornost se zpočátku zaměřovala na: a) historickou rešerši didaktických materiálů pro předmět VV na ZŠ, jejich rozdělení dle období vzniku a dle typu daného materiálu; b) analýzu vybraných materiálů z vybraného období (učebnice a učební texty, opatřené schvalovací doložkou MŠMT v období od r. 2004 do současnosti).

Usilovali jsme tím o nahlédnutí oboru „skrže“ jeho didaktické materiály (tedy rekonstruování jakési „paralelní historie“, např. té, jakou předkládá J. Slavík v textu *Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí*). V centru pozornosti stály samotné materiály, jejich obsah a případná vazba na kurikulární dokumenty, společensko-politický vývoj, vývoj výtvarného umění a výtvarné výchovy.

Historická rešerše byla transformována do podoby *seznamu*, členěného dle období vzniku (10 období, 1774–2015) a zaměření dané publikace (12 kategorií). Seznam je k dispozici na webové stránce projektu a je průběžně doplňován. Nález celkem 235 publikací byl stručně interpretován (Makovský, Myšáková, Svobodová, 2016).

Při porovnání rozsahu zamýšlené analýzy a možného oborového přínosu jsme se rozhodli soustředit se až na poslední ze stanovených etap (2004 – současnost) a na vztah vybraných materiálů z této etapy k praxi oboru, reprezentované učitelem – členem daného profesního společenství a tím, kdo obsah didaktického materiálu transformuje do podoby učební úlohy (kterou je ideálně schopen odborně reflektovat, analyzovat a alterovat). Během výše uvedené *historické rešerše* a průběžného studia odborné literatury jsme tento záměr dokázali blíže specifikovat a „opřít“ o aktuální oborový diskurs.³⁵ Ten v sobě odráží tzv. *praktický obrat v sociohumanitních vědách* (viz Slavík et al., 2014), přinášející požadavek intenzivního propojování teorie a praxe oboru a silný proud „zdola nahoru“ (tedy názor, že praxe je východiskem teorie).

Vlivem těchto úvah se k původní výzkumné otázce (*Jak se proměňuje obsah didaktických materiálů pro VV na ZŠ od vzniku samostatného oboru po současnost?*) začaly graduálně vynořovat další – více se dotýkající problematiky kritérií kvality ve VV:

35 Diskuse o kompetenci učitelů k profesním soudům (Slavík, Lukavský, Najvar, Janík, 2015), analýza didaktické transformace konceptů v rámci expresivně tvořivých úloh (Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010) a vyvíjení ucelených metodik pro reflexi a zkvalitňování praxe (metodika 3A, viz Slavík, Janík, Jarníková, Tupý, 2014).

- *Jaká kritéria klade na didaktické materiály pro předmět VV na ZŠ a) kurikulární rámec, b) aktuální oborový diskurz, c) učitelé? Jak se tato kritéria odlišují?*
- *Jak se odlišují kritéria, kladená na didaktické materiály pro předmět VV na ZŠ a) probovanými a neaprobovanými učitelé?*

Těžiště naší pozornosti se vlastně přesouvá od analýzy samotného didaktického materiálu k analýze jeho využívání učiteli. V rámci dalšího výzkumného postupu proto připravujeme dotazníkové šetření a interview mezi učiteli VV s cílem získat odpovědi na následující otázky:

- A. *Jaké typy didaktických materiálů využívají učitelé při přípravě výuky výtvarné výchovy na základní škole?*
- B. *Jakým způsobem učitelé při přípravě výuky výtvarné výchovy na základní škole využívají didaktické materiály?*
- C. *Jaká kritéria učitelé výtvarné výchovy na základní škole uplatňují při výběru didaktických materiálů užívaných k přípravě na výuku?*

11.1 VÝZKUM DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ V ČR

Na tomto místě je nutno podotknout, že se budeme dopouštět jisté terminologické „nepřesnosti“, neboť zde sloučíme pojmy *didaktický materiál* a *učebnice*. Důvod je prostý – k problematice učebnic existuje velké množství odborných informací a v ČR má jejich výzkum dlouhou tradici (zejména díky J. Průchovi) a po jistém útlumu v devadesátých letech se opět „probouzí k životu“ (práce Z. Sikorové, J. Maňáka, brněnské *Skupiny pro výzkum kurikula* ad.). Co se týče vztahu učebnice k didaktickému materiálu, nejde o vzájemně mimoběžné kategorie, ale spíše o jakési soustředné kruhy³⁶. Tím nejmenším je právě učebnice a tradičně je jejímu výzkumu věnována největší pozornost.

Širším kruhem je *školní didaktický text*. Kromě učebnice do této kategorie spadají např. cvičebnice, slabikáře, čítanky, didaktické příručky, slovníky atd. – v tomto smyslu se poměrně přesně kryje s naší definicí didaktického materiálu. Z velké části se také shoduje s kategorií *učební text*, jak ji stanovuje vyhláška MŠMT (tj. všechny texty z této kategorie při splnění stanovených podmínek mohou stejně jako učebnice získat doložku), ovšem s tím rozdílem, že *učební texty* jsou určeny primárně pro žáka.

³⁶ Použijeme zde model edukačního konstruktů dle J. Průchy (1998, s. 13–17).

Ještě širší okruh je nazván *didaktické prostředky* a je chápán jako „soubor všech *materiálních předmětů fungujících při realizaci vzdělávání*“ (Průcha, 1998, s. 14) Tvoří jej obrazy a zvukové pomůcky, demonstrační přístroje či multimediální prezentace a J. Průcha sem řadí rovněž *elektronické učebnice* (které ale dle našeho názoru spadají spíše do předchozí kategorie). Nad touto kategorií stojí již jen *kurikulární projekty*, které jsou zastoupeny zejména rámcovými vzdělávacími programy.

Převážná většina výzkumů je orientována na vztah učebnice-žák. Pro naši práci je ale významnější vztah učebnice-učitel (resp. didaktický materiál – učitel). Učitel je ten, kdo rozhoduje, jaký didaktický materiál (pokud vůbec nějaký) do plánování a realizace výuky zapojí. Rozhoduje také, kdy a jakým způsobem tak učiní, což nás obloukem vrací k problematice nízké aprobovanosti učitelů VV: „(...) *zkušenosti učitelé mají vytvořenu kompetenci k tomu, aby mohli posuzovat určité vlastnosti učebnic, s nimiž pracují – např. vhodnost či přístupnost určité učebnice pro žáky určitého věku aj.*“ (Průcha, 1998, s. 46).

Významným počinem v současném výzkumu učebnic jsou monografie I. Červenkové a Z. Sikorové, věnované užívání učebnic na 2. stupni ZŠ. První díl se zabývá vztahem žáka a učebnice (řeší zejména míru užívání a způsob práce s učebnicí během domácí přípravy žáka), druhý pak vztahem učitele a učebnice (řeší roli učebnice v závislosti na délce praxe učitele, jeho aprobovanosti a vyučovaném předmětu). Výzkum potvrdil významnou roli učebnice ve výuce (byla použita v 76 % pozorovaných hodin), míra a způsob použití se lišily v závislosti na vyučovacím předmětu. Aprobovanost učitele pro daný předmět podle výsledků výzkumu nehrála žádnou roli. Do výzkumu byly bohužel zahrnuty pouze předměty anglický jazyk, dějepis, matematika a občanská výchova. Výtvarná výchova³⁷ byla vyloučena již ve fázi pilotáže, neboť délka užití učebnic v pozorovaných hodinách byla 0 minut. Jak ale sama autorka konstatuje: „(...) *i nepřítomnost učebnic ve výuce indikuje její roli v procesu edukace.*“ (Červenková, 2010, s. 14)

³⁷ Autorky ji spolu s hudební výchovou spojily do tzv. esteticko-výchovných disciplín.

Učitel – klíčový faktor kvality

V úvodu jsme jako jedno z východisek příspěvku uváděli výzkumnou sondu, provedenou mezi učiteli VV na 1. stupni ZŠ.³⁸ Cílem projektu bylo navrhnout (v návaznosti na specifický výzkum³⁹) nové didaktické materiály⁴⁰. Řešitelé projektu spolupracovali s 8 školami a 36 učiteli. Metodami sběru dat byly a) pozorování; b) rozhovor s učiteli; c) dotazník. Více je patrné z konkrétních otázek z dotazníku⁴¹.

Otázka č. 2: *Která média využíváte nejčastěji při přípravě výtvarného úkolu?*

- Internet (30),
- odborné knihy a časopisy (29),
- učebnice (16),
- televizi, např. populární pořady (12),
- časopisy populární (11),
- beletrii (11),
- pracovní listy (4),
- digitální pracovní materiály (4).

Otázka č. 3: *Které učební pomůcky a materiální didaktické prostředky využíváte ve výtvarné výchově?*

- Příručky her a tvořivých úkolů (např. Metodický portál RVP) (27),
- publikace pro učitele primárního vzdělávání (21),
- šablony a omalovánky (18),
- materiály z workshopů (11),
- video pořady a televizní pořady pro 1. stupeň (např. Šikulové) (10),
- programy pro interaktivní tabuli (9),

38 Skutečností se v rámci spoluúčasti autorů na studentském výzkumném projektu s názvem *Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a kultura*. KVK PF UJEP, 2012–2013, hlavní řešitelka doc. Jitka Géringová, Ph.D.

39 Průběh realizace výzkumu a analýza dat byla podrobně konzultována s PhDr. Věrou Uhlí Skřivanovou, Ph.D.

40 Výsledkem byly dvě publikace (určené pro 1.–3. třídu a 4.–5. třídu), které byly ve spolupráci s pedagogy, zapojenými do výzkumu, ověřovány v praxi a ta byla zpětně reflektována prostřednictvím dotazníku. Učitelé hodnotili poskytnutý didaktický materiál kladně a na trhu by jej uvítali. To ukazuje (spolu s výsledky předcházejících rozhovorů) na potřebu podobných materiálů, které by zvláště nespécializovaným učitelům na prvním stupni usnadnily přípravu a byly pro ně inspiračním zdrojem i metodickým a odborným rádcem.

41 V závorce za možností je uveden počet odpovědí, učitelé mohli zaškrtnout více možností, odpovědi jsou řazeny od nejčastější po nejméně četné.

- pracovní listy pro žáky a učitele (9),
- tabule slohů, plakáty (8),
- digitální učební materiály (DUM) a jiné (5),
- jiné (slovní komentář didaktických prostředků) (4),
- galerijní kufříky (0).

Pokud se zaměříme na konkrétní publikace, nejčastěji byly učiteli uváděny následující tituly⁴²:

Otázka č. 4: *Jmenujte, prosím, konkrétní knihy a jiné materiály, které Vám posloužily jako zdroj inspirace při přípravě výtvarného úkolu.*

Oblast knižních publikací:

- WATT, Fiona. 2009. *Knihy výtvarných nápadů*. Praha: Svojtka. (7)
- WATT, Fiona. 2003. *Nápady pro malé výtvarníky*. Praha: Svojtka. (4)
- GIBSON, Ray. 2010. *Učíme se kreslit zvířátka*. Praha: Fragment. (3)
- GIBSON, Ray. 2010. *Učíme se kreslit postavičky*. Praha: Fragment. (3)
- POUPA, V. a J. VOSEČEK. 1984. *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku*. Praha: SPN. (3)

Oblast periodik, online zdrojů a dalších zdrojů:

- Brožury z edice TOPP (5)
- *i-creative.cz | magazín o kreativním tvoření*. 2017 [online]. [cit. 2017-10-15]. Dostupné z: <http://www.i-creative.cz/> (2)
- Encyklopedie o přírodě (2)
- Ilustrace dětských knížek (2)
- Internet (2)
- Katalogy z výstav (2)
- Metodiky a didaktiky výtvarné výchovy (2)

Pouze dva dotazovaní učitelé uvedli některou z publikací, která v té době disponovala platnou schvalovací doložkou MŠMT ČR.

Obdobné dotazníkové šetření provedl v rámci své dizertační práce⁴³ J. Zálešák, který se na ZŠ (35 učitelů) a gymnáziích (25

42 Jednalo se o otevřenou otázku, jsou tedy uvedeny pouze nejčastější odpovědi učitelů, v závorce za možností je uveden počet odpovědí.

43 Cílem práce bylo zmapování dosavadní praxe a aktuálního stavu v oblasti interpretace obrazů, jako odpověď na otázku, zda a jak se v hodinách výtvarné výchovy prací s obrazy zabývat.

učitelů) dotazoval na inspirační zdroje učitelů VV⁴⁴. 100 % dotazovaných učitelů zaškrtlo odpověď *Knihy (přehledové i monografie)*, 86 % učitelů *Časopisy, Internet a Vaše vlastní dokumentace z výstav a „terénu“* a 46 % zvolilo možnost *Jiné*. Autor se mj. dotazoval, zda učitelé v hodinách pracují i se současným uměním a jaké zdroje k tomu využívají.⁴⁵ Nejčtenější odpovědi byly *Výstavy* (15×), *Adamec, Bláha, Šamšula, Slavík: Průvodce výtvarným uměním I.–V.* (10×) a časopis *Ateliér* (9×). Dále *10 dílů Pijon: Dějiny umění* (8×) a *Prokop Vladimír: Kapitoly z dějin výtvarného umění pro výuku dějin umění na středních školách* (8×). (Zálešák, 2007, s. 240). Tyto výsledky s námi provedenou sondou příliš nekorrespondují, což je patrně dáno odlišnou strukturací otázek a výzkumným vzorkem.

J. Kolegarová (2015) v rámci své bakalářské práce oslovila učitele výtvarné výchovy základních škol v Jihomoravském kraji a získala 55 dotazníků. 51 % respondentů bylo aprobovanými učiteli VV. 72 % všech učitelů na otázku „*Jak často používáte učebnice?*“ odpovědělo, že *nikdy*. To je zajímavá informace, kterou by stálo za to ještě blíže specifikovat (záleží na tom, jak učitelé tuto otázku pochopili a zda byla učebnicí myšlena opravdu *učebnice*, nebo v širším slova smyslu *didaktický materiál* – domníváme se, že formulace nebyla jednoznačná). Nejfrekventovanějšími publikacemi, které učitelé uváděli, byla řada *Průvodce výtvarným uměním*. Autorka cílila hlavně na výuku *dějiny umění*, proto se její další dotazy i následná analýza vybraných učebnic vztahovaly právě k této oblasti. Finálním výstupem byla realizace vlastních učebních materiálů (forma pracovních listů).

Velmi blízká našemu pojetí je také didaktická analýza textů, kterou v rámci dizertační práce provedl J. Polanecký (2006). Práce je zaměřena na učebnice dějin výtvarné kultury pro výtvarné obory SOŠ, tedy pro jiný (byť příbuzný) obor i pro jiný stupeň vzdělávání. Nicméně řada východisek a rozhodnutí je velmi podobná těm našim. Autor v první fázi provádí „inventuru“ dostupných didaktických textů, k tomuto účelu využívá dotazníkové šetření mezi učiteli a absolventy SOŠ a zkoumá také knihovní fondy. Konstatuje absenci soustavného výzkumu didaktických textů v ČR a tím pádem problematickou situaci pro vznik případných nových učebnic,

respektujících kurikulum, současný stav umělecko-historické vědy a zároveň kritéria, kladená na didaktický text. V závěru své práce navrhuje strukturu možné nové učebnice dějin výtvarné kultury – její obsah, uspořádání kapitol a podkapitol a jednotlivé komponenty (mezi které zahrnuje i učební úlohy).

Potřebu podrobit výzkumu učebnice výtvarné výchovy (ať už analýze obsahu či způsobu jejich používání) konstatuje ve své dizertační práci i K. Brücknerová – odkazuje se na to, že VV je předmět, kde má český učitel pravděpodobně největší volnost a zároveň téměř úplnou absenci učebnic: „*Jako velmi zajímavá oblast pro další výzkum se mi jeví analýza používání výtvarných učebnic a didaktických příruček, neboť se v průběhu mého pohybu v terénu ukazovalo, že jejich obliba i způsoby užívání učiteli by mohly rozkrýt ještě další rozměry estetické výchovy, jež však již překročily možnosti této práce.*“ (Brücknerová, 2010, s. 36).

Dále lze nalézt řadu analýz didaktických materiálů (zejména učebnic) pro výtvarnou výchovu, které vycházejí z potřeb jiných vzdělávacích oblastí RVP či z jiných oborů (pedagogika, psychologie apod.). Jako příklad uvedeme závěrečnou zprávu projektu Varianty. Jejím cílem bylo *analyzovat obsah učebnic z hlediska jejich přínosů pro naplňování cílů interkulturní výchovy a navrhnout způsoby zkvalitnění obsahu učebnic, případně procesu tvorby* (Barša et al., 2002, s. 3). Učebnice byly hodnoceny z hlediska naplňování cílů interkulturní výchovy a z hlediska podnětů k vytváření interkulturních kompetencí. V obou případech bylo k hodnocení použito škálování.⁴⁶ Bylo analyzováno celkem 5 učebnic pro VV a pracovní činnosti⁴⁷, které byly v dané době na *Seznamu učebnic a učebních textů pro základní školy platného ve školním roce 2000/2001* s doložkou MŠMT.

Jako příklad, který je již mimo oblast odborné literatury, nicméně prokazuje zvýšený zájem o danou problematiku, uveďme ještě článek J. Wollnera, uveřejněný v časopise Art & Antiques. Autor reflektuje absenci (či zavádějící podobu) informací o moder-

44 Otázka č. 2: *Odkud čerpáte materiál pro práci s uměním a vizuální kulturou v hodinách výtvarné výchovy? (...) Převažuje některý z těchto zdrojů?*

45 Otázka č. 7: *Pracujete v hodinách i se současným uměním (zhruba po roce 1960)? Pokud ano, jaké zdroje pro tuto práci používáte?*

46 Škála byla tvořena stupni -2, -1, 0, 1 a 2; od negativního přes neutrální po pozitivní zastoupení IKV / vytváření interkulturních kompetencí.

47 Pro VV to byly 4 publikace:

- DVOŘÁKOVÁ, H. 1996. *Výtvarná výchova (pro 1.–3. ročník)*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- KARPETOVÁ, B. 2000. *Nenuda – Jak si hrají v Japonsku*. Praha: Prostor.
- ZHOŘ, I. 1995. *Výtvarná výchova v projektech I*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- ZHOŘ, I. 1995. *Výtvarná výchova v projektech II*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

ním umění v současných středoškolských učebnicích a skriptech: „Za zmínku ještě stojí, že Šamšula⁴⁸ je jediný z uvedených autorů, kdo se pokusil narušit standardní výklad dějin umění založený na lineární chronologii. Příklady současného umění použil i v předcházejících dílech učebnice, když například egyptské pyramidy aktualizoval srovnáním s pyramidou, která stojí před pařížským Louvrem. Jakkoli by se takový přístup mohl zdát sympatický, problém spočívá v tom, že příklady, které Šamšula volí, rychle zastarávají. Ministerstvo školství pokaždé znovu schválí jeho učebnici k zařazení do souboru učebnic pro ZŠ, SŠ a víceletá gymnázia, ale například malba Michala Maryšky z poloviny 80. let mezitím svoji schopnost občerstvit a aktualizovat problematiku pravěkého umění ztratila.“ (Wollner, 2017, s. 45)

11.2 VÝZKUM DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ V MEZINÁRODNÍM KONTEXTU

Nejfrekventovanějším typem výzkumu učebnic je výzkum, orientovaný na produkt⁴⁹ – jedná se o obsahové analýzy, zkoumající výběr materiálu v učebnici, srozumitelnost textu apod. D. Greger (2006, s. 28) jako nejčastější oblasti výzkumné analýzy učebnic v zahraničí uvádí *analýzy hodnot a způsobů prezentace nejrůznějších skupin v učebnicích a dále analýzy čtivosti*. K první oblasti dodává, že mezi základní analýzy patří *porovnání mužských a ženských rolí (gender); prezentace jiných národů; rozdíly v prezentaci imigrantů a původních obyvatel*. Druhá kategorie je pak zejména o *měření obtížnosti textu*, které věnuje velký prostor i J. Průcha (s odůvodněním, že pro české učebnice je dlouhodobým problémem právě nepřiměřeně vysoká obtížnost textu). (Průcha, 2006, s. 17) Trefně a kriticky se však k této skutečnosti vyjadřuje australský výzkumník M. Horsley, když „*přirovnává tuto situaci ke zkoumání chování řidičů prostřednictvím studia automobilů*“. (Sikorová, 2010, s. 8)

Na učebnice a jejich výzkum je zaměřena dlouhá řada českých bakalářských a diplomových prací a také množství prací dizertačních. Dostaneme-li se v nich k části, popisující výzkum učebnic v mezinárodním kontextu, zjistíme, že téměř všechny vycházejí z přehledu J. Průchy a užívají tytéž formulace v tomtéž pořadí. Zmíníme zde proto pouze jednoho mezinárodního akté-

ra, neboť je pro nás zvláště významný. Jedná se o neziskovou nevládní organizaci *IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media)*, která vydává stejnojmenný open access eJournal. Od roku 1991 každé dva roky pořádá odbornou mezinárodní konferenci. Autoři tohoto textu se konferencí aktivně zúčastnili v roce 2013 v Ostravě, v roce 2015 v Berlíně⁵⁰ a v roce 2017 v Lisabonu. V roce 2013 byla prezentována analýza didaktických materiálů pro předmět Hudební výchova v Portugalsku. (Ferreira, Ricoy, 2013) Pro předmět VV je ale opravdu velmi obtížné nalézt podobně zaměřený projekt a v rámci rešerše sborníků IARTEM jsme neobjevili žádný.

Co se týče obdobných východisek, můžeme však uvést výzkum M. Horsleyho, který upozorňuje na to, že studenti učitelství nejsou v rámci své vysokoškolské přípravy příliš často konfrontováni se školními učebnicemi a nejsou tedy vybaveni dostatečnými kompetencemi v budoucí praxi tyto didaktické texty vybírat, posuzovat a pracovat s nimi. „*Ve skutečnosti jsou studenti učitelství často varováni, aby nepoužívali učební materiály, dostupné ve školách, ale aby rozvíjeli své vlastní*.“ (Horsley, 2007, s. 249) Nedokážeme zcela objektivně posoudit, zda je podobný jev přítomný i na českých univerzitách, připravujících budoucí výtvarné pedagogy, a jak moc je případně rozšířený (Horsley vychází z australských realii). Pro praxi VV na ZŠ je ale dle našeho názoru příznačný (občas přecházející až v demonstrativní „ne-užívání“ učebnic, resp. didaktických materiálů ve smyslu hesla „*dobrý učitel nepotřebuje učebnici*“) a bylo by zajímavé sledovat, z čeho tato tendence pramení. A za jakých okolností může přecházet do opačného pólu (který je nám z pedagogické praxe rovněž důvěrně znám), tedy nekritického užívání různých publikací s náměty k tvořivým činnostem, kterými je knižní trh zahlcen a které zpravidla obsahují schematická výtvarná zadání s předem definovaným výsledným artefaktem.

11.3 DIDAKTICKÉ MATERIÁLY A PROFESNÍ SPOLEČENSTVÍ UČITELŮ VV

Slavík, Lukavský, Najvar a Janík (2015, s. 6) vysvětlují podstatu profesionality (požadavek *vzájemné zastupitelnosti*) na příkladu lékaře – pokud nás ošetří jiný lékař, než ke kterému docházíme obvykle, očekáváme, že kvalita ošetření nebude nižší. S ohledem

48 Myšlena je zde ucelená řada publikací *Průvodce výtvarným uměním*.

49 product-oriented textbook research, podle E. B. Johnssena (in Sikorová, 2010, s. 17)

50 V zastoupení členů tehdejšího řešitelského týmu.

na poměr aprobovaných a neaprobovaných učitelů VV zkusme tento průměr specifikovat: ošetří nám zlomenou nohu stejně dobře zastupující lékař se specializací třeba na ORL? Každá profese bezesporu obsahuje jistý obecný základ, díky kterému si *do jisté míry* poradí i se situací mimo svou specializaci. Udržení kvality ale již není samozřejmé. Didaktické materiály mají dle našeho názoru potenciál redukovat obtíže, které může s výukou VV neaprobovaný učitel mít. Nejedná se samozřejmě o ideální řešení a bylo by vhodné „léčit“ příčinu a nikoli pouze „příznaky“, zůstaneme-li u metaforických příkladů z lékařské profese.

V případě každého profesního společenství je zcela klíčové nalézt (a nalézat) „společnou řeč“. Za základní stavební kámen této společné řeči je považován profesní soud: „*Profesní soud je základní jednotka všech výpovědí, které lze použít pro popis a hodnocení kvalit výuky.*“ Jedná se o „(...) nejzákladnější stavební článek vzájemného dorozumění o kvalitách výuky mezi všemi představiteli učitelské profese (...)“. (Slavík, Lukavský, Najvar a Janík; 2015, s. 6) Na schématu níže naznačujeme, jakou roli hraje v učitelském povolání (jde vlastně pouze o vizualizaci toho, o čem píší výše uvedení autoři) a vkládáme do něj *didaktický materiál*. Domníváme se, že má potenciál přímo ovlivňovat *praxi učitele* (např. prostřednictvím obsažených učebních úloh a dalších informací) a *odborný náhled a komunikaci učitele* (prostřednictvím odborné terminologie a podnětů k reflexi výuky), nepřímo pak *profesní soudy a úsudky učitele*.

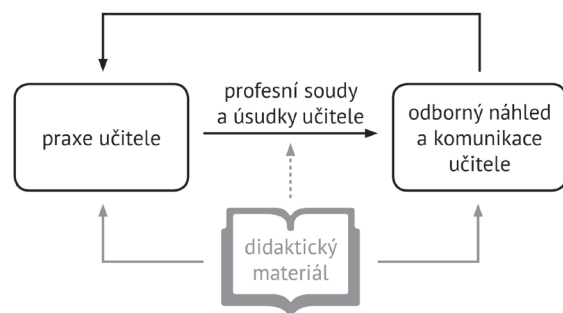


Schéma 1
Didaktický materiál
v kontextu výuky VV

Podpora profesního společenství učitelů VV a s tím spojené budování společného odborného jazyka je evidentně dlouhodobým problémem. Vyplývá to (nejen) z textu J. Slavíka o proměnách české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí: „*Spontánní a intuitivní přístup velké části učitelů k tvorbě učebních úloh se v průběhu sledované dekády měnil jen málo. Ve výtvarné výchově má řadu příčin, mimo jiné i prostý fakt, že v praxi po učitelích výtvarné výchovy málokdy někdo požaduje, aby odborně komunikovali o své práci.*“ S profesním soudem souvisí některé z hluboce zakotvených přístupů k VV, např. její spontánně-tvořivé pojetí, „*které u nás převládalo zhruba mezi lety 1965–1990. Stavělo sice hráz proti svazujícím ideologickým vlivům té doby, ale zároveň posilovalo odpor učitelů ke komplikovanějšímu teoretickému náhledu na výtvarný projev.*“ Patrně v návaznosti na tuto skutečnost učitelé VV často neumějí zdůvodňovat své profesní rozhodování. H. Hazuková se v rámci výzkumu, realizovaného v letech 1999–2003 (tedy v době před zavedením RVP), zabývala funkčním slovníkem učitele VV. Zjistila, že učitelé osvojenou odbornou terminologií pro výuku VV po nástupu do praxe nepoužívají, protože nemají dostatek příležitostí mluvit odborným či alespoň „dospělým“ jazykem o problémech výuky. (Hazuková, 2006, s. 36) Situace se od té doby patrně příliš nezměnila, neboť k obdobným závěrům dochází i P. Šobánková, když zkoumá znalosti kurikula učitelů VV na ZŠ a dochází mj. ke zjištění, že „*Nedostatký v poznatkové bázi učitelství ohrožují plnění vzdělávacích cílů VV a zpochybňují požadavek autonomie učitelů.*“ (Šobánková, 2011, s. 326)

11.4 KRITÉRIA KVALITY DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ PRO VV NA ZŠ

Kritéria, kladená na didaktické materiály učiteli VV, teprve budou předmětem našeho dalšího zkoumání. Můžeme se ale blíže podívat na kritéria, která na didaktické materiály klade kurikulární a legislativní rámec. Nalezneme zde totiž některé body, jež neuspokojivou situaci oboru VV ještě dále komplikují. Jedná se o a) poměrně benevolentní systém schvalování učebnic MŠMT (více viz Česko, 2013), b) rámcové pojetí vzdělávacích programů, které nevymezují konkrétní učivo (více viz Kratochvílová, 2007, s. 101–110), c) situaci na trhu s učebnicemi: „*(...) ne každý učitel dokáže objektivně a zodpovědně vybrat kvalitní učebnici. Nakladatelé se snaží kvůli tvrdé konkurenci vydávat učebnice v co nejatraktivnější podobě, které mají za úkol připoutat pozornost konzumentů, tj. učite-*

lů, kteří nabízené učebnice vybírají do škol.“ (Knecht, 2006, s. 88) Řada autorů proto „volá“ po jasnějším nastavení kritérií pro učebnice, např. J. Průcha (2006, s. 20), D. Klapko (2006a, s. 49; 2006b, s. 57), P. Knecht (2006, s. 85) nebo I. Červenková (2010, s. 87).

Podnět k zahájení procesu udělení schvalovací doložky dává nakladatel.⁵¹ Schvalovací doložka je udělována na dobu šesti let (může být opakovaně prodloužena). Podmínkou pro udělení schvalovací doložky jsou minimálně dva kladné recenzní posudky. Jsou zaměřeny na tyto základní oblasti:

- Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy
- Odborná správnost obsahu učebnice
- Přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků
- Metodické a didaktické zpracování učebnice
- Slovní komentář, další odborná vyjádření recenzenta/recenzentky

V posledním bodu recenzního posudku je prostor pro slovní hodnocení recenzenta: „*jeden recenzent je odborník zpravidla z vysoké školy, další recenzenti jsou pedagogičtí pracovníci, přičemž nejméně jeden z nich musí vyučovat na škole obdobného zaměření a mít odbornou kvalifikaci pro určený vzdělávací obor.*“ (Směrnice náměstka ministra, 2013) Z tohoto velmi letmého pohledu je zřejmé, že obsah schvalovaných učebnic a učebních textů závisí z velké části na profesních kvalitách autorů těchto materiálů, případně na kvalitách odborných recenzentů. Nabízí se otázka, zda by nebyla vhodná diferenciací požadavků na učebnice a učební texty podle jednotlivých vzdělávacích oborů (tento postup je uplatňován např. ve spolkové zemi Bavorsko).

V České republice je sice nabídka učebnic se schvalovací doložkou MŠMT pro VV na ZŠ dlouhodobě „ustálená“, lze ale znamenat aktivity, vycházející přímo z centra oborového diskurzu. Jako příklad uvedme dvě publikace, vydané v nedávné době:

- *Ko-text: tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák* (Dytrtová, Raudenský, 2015) je výsledkem spolupráce teoreticky výtvarné výchovy a výtvarného umělce. Na vzniku publikace se podíleli ale i učitelé, žáci, SŠ a VŠ studenti a oboroví teoretici (konzultan-

tem byl doc. Jan Slavík). Do publikace jsou srozumitelnou formou implementovány aktuální oborové poznatky (např. metoda tzv. konceptové analýzy, viz Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010). Koncepty publikace, připomínající spíše společenskou hru, předpokládá vlastní iniciativu učitele (do jehož rukou je primárně určena).

- *Nápadník do hodin výtvarné výchovy* (Jašurková, 2015) se soustředí na zjištěnou „mezeru“ v praxi výtvarné výchovy (zprostředkování umění moderny a postmoderny) a obsažená výtvarná zadání jsou zřetelně vázána na RVP ZV (implementují tedy stávající kurikulum). Odbornou supervizi zde zajišťuje doc. Jaroslav Vančát. Publikace je určena pro učitele a lektory. Krom těchto publikací lze na knižním trhu sledovat vzrůstající tendenci k popularizaci/zprostředkování výtvarného umění, často i toho nejsoučasnějšího.⁵² Tyto knihy nejsou explicitně určeny pro použití při výuce VV, neusilují o udělení schvalovací doložky MŠMT a jejich autory jsou výtvarní umělci, historici umění, kurátoři či pracovníci lektorských oddělení. O tom, zda a případně jak jsou využívány ve školním prostředí nám – doufejme – poskytnete informace chystané výzkumné šetření mezi učiteli VV na ZŠ.

ZÁVĚR

V předloženém textu jsme představili východiska, vedoucí ke zkoumání role didaktických materiálů ve výuce VV na ZŠ, a dále potenciál, který v souvislosti s kritérii kvality výtvarné výchovy v této problematice spatřujeme. Jsme si vědomi faktu, že se často odkazujeme na odbornou literaturu z oblasti výzkumu učebnic v obecnějším slova smyslu (např. Průcha, 1998, 2006; Sikorová, 2010), což je dáno nedostatkem výzkumů učebnic (resp. didaktických materiálů) přímo pro předmět VV. Obecné poznatky proto průběžně konfrontujeme s poznatky oborové didaktiky a hledáme momenty, ve kterých se obě pole prolínají.

Obor výtvarná výchova ze své podstaty asi nikdy nebude tendovat k jednotné učebnici (ostatně pojem učebnice ani není jasně ukotvený v RVP ZV – viz např. Sikorová, 2010, s. 7) a práce s učebnicí v hodině VV nebude patřit mezi její dominantní složky.

⁵¹ Na rozdíl např. od Slovenské republiky, kde existuje tzv. *Plán zabezpečenia učebníc*, který je vytvářen s platností na tři roky a ministerstvo ho v případě potřeby aktualizuje. Podle tohoto plánu ministerstvo vyhlašuje výběrové řízení na tvorbu nové učebnice.

⁵² Příkladem mohou být publikace *Proč obrazy nepotřebují názvy* (Franta, Horák; 2014), *Průvodce neklidným územím* (Böhm, Franta, Horák; 2016), *Jak se dělá galerie* (Chrobák, Koryčánek, Vaněk; 2016) či *Klacky v galerii, obrazy za miliony a co znamená krabice od pražského prášku* (Domlátilová, Freitagová, Horák, Lahodová; 2017).

Proto také volíme označení *didaktický materiál*, které je podstatně širší a jeho respondentem není pouze žák, ale zejména učitel, který jej používá pro inspiraci, přípravu učebních úloh, ale také pro podporu a utváření své profesionality.

Diskutujeme-li o možnosti stanovení zpřesňujících kritérií pro didaktické materiály pro VV, neznamena to, že bychom usilovali o jejich unifikaci. Pluralita proudů a přístupů ve VV je její historickou a bytostnou součástí, proto je i u didaktických materiálů žádoucí zachovat odpovídající diverzitu. Přikláníme se ale k takovým materiálům, které by byly pravidelně revidovány, korespondovaly se závaznými kurikulárními dokumenty i s proměnami současného výtvarného umění a cíleně podporovaly profesní společenství výtvarných pedagogů.

LITERATURA

Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na základní škole [online]. 2016. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné kultury. [cit. 2017-10-15]. Dostupné z: <http://sgs.knizky.kaveka.cz/>

BARŠA, P., M. GRILLOVÁ, T. HIRT, V. KAMENICKÁ, P. KOSTOHRÝZ, M. VANĚČKOVÁ & P. VRZÁČEK. 2002. *Obsahová analýza učebnic pro základní školy: Závěrečná zpráva* [online]. Praha: Člověk v tísni [cit. 2017-10-15]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/86_obsahova-analy-za-uc-ebnic-pro-za-kladni-s-koly.pdf

BRÜCKNEROVÁ, K. 2010. *Skici ze současné estetické výchovy: Termín, kontext, praxe a teorie*. Brno. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

ČERVENKOVÁ, I. 2010. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-924-7.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2013. *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic* [online]. MŠMT. [cit. 2017-10-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32170/download/>

DYTRTOVÁ, K. & M. RAUDENSKÝ. 2015. *Ko-text: tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-920-7.

FERREIRA, V. & C. RICOY. 2013. Analysis and state of the research on musical education textbooks for the 3rd cycle of basic education in Portugal. In: SIKOROVÁ, Z., M. HORSLEY, T. BRAGA GARCIA & J. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, eds. *Textbooks and Educational Media in a Digital Age: The Thirteenth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media 18–20 September 2013*, Ostrava – Czech Republic. Ostrava: IARTEM, s. 88–106. ISBN 978-0-9943254-0-2.

GÉRINGOVÁ, J., M. MAKOVSKÝ & L. MINAŘÍKOVÁ. 2013. Studentský výzkumný projekt „Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a Kultura“. *Výtvarná výchova*. **53**(1) 4–6. ISSN 1210-3691.

GREGER, D. 2006. Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In: MAŇÁK, J. & D. KLAPKO, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 23–32. ISBN 80-7315-124-3.

HAZUKOVÁ, H. 2006. Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele. In: *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova: Symposium ČS INSEA, Plzeň, 16.–18. září 2004*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 35–44. ISBN 80-7043-504-6.

HORSLEY, M. 2007. Textbooks, Teaching and Learning Materials and Teacher Education. In: HORSLEY, M., J. MCCALL a S. HENLEY, ed. *Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media: Ninth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media, September 2007, Tonsberg, Norway*. Tonsberg: IARTEM, s. 249–260. ISBN 978-0-9580587-6-6.

JAŠURKOVÁ, P. 2015. *Nápadník do hodin výtvarné výchovy*. Brno: Edika. ISBN 978-802-6601-753.

KLAPKO, D. 2006. Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj k zefektivnění kvality didaktických textů. MAŇÁK, J. & D. KLAPKO, eds. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 53–72. ISBN 80-7315-124-3.

KLAPKO, D. 2006. Evaluace učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu. MAŇÁK, J. & D. KLAPKO, eds. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 45–51. ISBN 80-7315-124-3.

KNECHT, P. 2006. Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. MAŇÁK, J. & D. KLAPKO, eds. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 85–96. ISBN 80-7315-124-3.

KOLEGAROVÁ, J. 2015. *Učební pomůcky pro výuku dějin umění*. Brno. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2007. Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula. *Orbis Scholae*. (1) 101–110. ISSN 1802-4637.

MAKOVSKÝ, M., D. MYŠÁKOVÁ & E. SVOBODOVÁ. 2016. Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na ZŠ. *Výtvarná výchova*. **56**(1) 11–16. ISSN 1210-3691.

POLANECKÝ, J. 2006. *Učebnice dějin výtvarné kultury pro výtvarné obory SOŠ: (didaktická analýza textů)*. Ústí nad Labem: Fakulta užitého umění a designu Univerzity J. E. Purkyně. ISBN 80-704-4821-0.

PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3149-4.

PRŮCHA, J. 2006. Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. MAŇÁK, J. & D. KLAPKO, eds. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 9–21. ISBN 80-7315-124-3.

SIKOROVÁ, Z. 2010. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-923-0.

SLAVÍK, J. 2005. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In: *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s. 11–49.

SLAVÍK, J., K. DYTRTOVÁ & M. FULKOVÁ. 2010. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*. **55**(3–4) 27–46. ISSN 2336-2189.

SLAVÍK, J., T. JANÍK, J. JARNÍKOVÁ & J. TUPÝ. 2014. Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*. **24**(5) 721–752 [cit. 2017-10-15]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2431>

SLAVÍK, J., J. LUKAVSKÝ, P. NAJVAR & T. JANÍK. 2015. Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*. **65**(1) 5–33. ISSN 2336-2189.

ŠOBÁŇOVÁ, P. 2011. Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In: JANÍK, T., P. KNECHT & S. ŠEBESTOVÁ, eds. *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, s. 322–327. ISBN 978-80-210-5553-7.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina, 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova* [online]. **1**(1) [cit. 2019-04-12]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21

VALEŠ, V. 1997. Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). *Výtvarná výchova*. **34**(4) 1–4. ISSN 1210-3691.

WOLLNER, J. 2017. [dýšam, polok a rejdy mejd]: Co se dozvíme o moderním umění ze středoškolských učebnic o skript? *Art+an-tiques*. (4) 42–47. ISSN 1213-8397.

ZÁLEŠÁK, J. 2007. *Rámce interpretace: K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarné výchově*. Brno. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Kvalita v kontextu učitelského vzdělávání

Škála edukačních prostředí, v nichž je možné kvalitu zkoumat a podrobovat teoretické reflexi, je samozřejmě široká a zahrnuje i vysokoškolské vzdělávání. Čtvrtý oddíl naší knihy se proto zaměřuje právě na kvalitu a různé aspekty vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů výtvarné výchovy. Výběr tématu nebyl jistě nahodilý, vždyť kvalita vzdělávání na pedagogických fakultách (včetně dalších fakult podílejících se na přípravě pedagogických pracovníků) značně ovlivňuje kvalitu učitelů jako důležitých činitelů úrovně výtvarné výchovy.

Úvodní kapitola oddílu se obrací do historie. Její autor Aleš Pospíšil se zaměřuje na postižení obratu vnímání kvality výtvarného vzdělávání pedagogů v počátcích konstituování oboru výtvarná výchova. Autor nejprve stručně nastiňuje genezi vysokoškolského vzdělávání výtvarných pedagogů v terciární sféře a poté mapuje kvalitativně problematické období patnácti let fungování (1930–1945) prvního vysokoškolského pracoviště připravujícího výtvarné pedagogy pod institucionálním zastřešením Českého vysokého učení technického v Praze. Pospíšil připomíná složitost cesty dnešních pedagogických fakult za svou společenskou a zejména kvalitativní pozicí. Vymezuje se proti snahám o možné časové krácení dotace pro proces odborné přípravy učitelů a na příkladech z historie ukazuje, že podobné pokusy jsou nefunkční a ohrožují žádoucí kvalitu absolventů učitelské přípravy. Institucionální sys-

témové cesty za kvalitou vzdělávání pedagogů již máme historicky vyzkoušené, a současný systém bychom proto měli zachovat a pracovat na zvyšování jeho vnitřní kvality. Obecné podmínky ke kvalitní přípravě výtvarných pedagogů jsou totiž nastaveny – ve srovnání s minulostí – v zásadě funkčně.

Profesní příprava výtvarných pedagogů obsahuje řadu oborových specifíků, obvykle staví na budování praktických výtvarných dovedností s cílem umožnit adeptovi učitelství získání co nejhlubších zkušeností s tvorbou v různých uměleckých disciplínách, dále na budování znalostí z oblasti dějin a teorie výtvarného umění a na budování oborově didaktických a obecně pedagogických a pedagogicko-psychologických znalostí a kompetencí. Z tohoto širokého okruhu náš oddíl nabízí tři témata rozpracovaná do detailních studií zaměřených na výtvarné studium skutečnosti, na výuku keramiky a na komplexní výtvarné zpracování námětu. Všechny tři přispívají k poznání současných – ale i dřívějších – postupů využívaných při profesní přípravě výtvarných pedagogů.

Kapitola *Výtvarné studium skutečnosti jako kvalitativní součást kompetenčního rámce výtvarného pedagoga* autorky Petry Vichrové se zaměřuje na problematiku výtvarného studia skutečnosti jako na jedno ze základních témat výtvarné výchovy tematizované v diskusích o kvalitě a smyslu výtvarné výchovy. Kapitola ukazuje, jak se výtvarné studium skutečnosti podílí na budování profesních kompetenčních kvalit výtvarného pedagoga, a poukazuje na to, jakými kompetencemi by měl pedagog disponovat z hlediska jeho schopnosti zachytit realitu a výtvarné studovat skutečnost. Závěrem klade otázku, zda je výtvarné studium skutečnosti součástí studijních programů pro přípravu budoucích pedagogů výtvarné výchovy a jak souvisí s kvalitou výtvarné edukace.

Silvie Novotná širší problému kvality v kontextu učitelského vzdělávání zužuje výběrem problému vývoje a kvality výuky keramiky – jako důležité součásti budovaných výtvarných kompetencí učitelů výtvarné výchovy. Ukazuje, že vysokoškolská výuka keramiky prošla v rámci zkvalitňování edukace paralelně s prosazováním snah o zavedení prostorové tvorby do hodin výtvarné výchovy mnohaletým vývojem. Její integrace do systému vzdělávání budoucích pedagogů nebyla vždy běžným jevem. Průběh jejího prosazování ve 2. polovině 20. století autorka demonstruje na příkladu olomouckého výtvarněpedagogického školství. Současný vyučující oboru keramika na Pedagogické fakultě Univerzity

Palackého v Olomouci si stanovují konkrétní kritéria, jimiž hodnotí kvalitu své výuky, systematicky vedou své studenty k pochopení nutnosti začlenění keramiky do výuky výtvarné výchovy v rámci základního vzdělávání a k získání potřebných znalostních, dovednostních i postojových schopností umožňujících keramickou práci následně v učitelské praxi realizovat.

Obraz současného pojetí přípravy výtvarných pedagogů doplňuje kapitola Lenky Vojtové Vilhelmové, jejíž název *Společně ke kvalitě. Labyrint ve výtvarném pojetí žáků, studentů, pedagogů a umělců v rámci Zásnuckého workshopu 2017* naznačuje její zaměření. Autorka představuje a analyzuje přístupy a výsledky časosběrného výtvarného projektu na téma Labyrint. Stručně přibližuje subjektivní pohled na vybraný mytologický námět, jenž se stal základem pro vizuální zpracování. Prezentuje výsledky jednotlivých účastníků a školních kolektivů, porovnává vybrané formy materiálů, zvolených výtvarných forem a výtvarných médií v plošné i prostorové tvorbě. Z hlediska kvality zhodnocuje význam společného setkání žáků, studentů a výtvarných pedagogů v rámci tvůrčího pobytu ve Františkánském klášteře a kostele Stigmatizace sv. Františka Sarafinského v Zásnuckách. V celku knihy plní stať roli případové studie nabízející pohled do specifik našeho oboru, konkrétně do komplexních úloh a zadání na bázi projektu, jež se uplatňují v rámci vysokoškolského studia a jež jsou absolventy následně uváděny do praxe.

12 Obrat vnímání kvality výtvarného vzdělávání pedagogů v počátcích konstituování oboru VV | Aleš Pospíšil

ÚVOD

Otázky spojené s hledáním a postulací ideálního modelu kvalitního vyučovacího procesu ve výtvarné výchově nedílně souvisejí se vznikem možnosti vysokoškolské přípravy učitelů v tehdejší Československu všeobecně. Prehistorie vývoje přípravy učitelů výtvarné výchovy před ustavením samostatného vysokoškolského studia i jeho pozdější realizace má k nynější jakosti a stavu výtvarné výchovy na českých školách blíže, než se může současníkům zdát.

Z počátku, před vytvořením odpovídajících pracovišť pro přípravu učitelů tehdejší výtvarné výchovy, resp. kreslení na pražském Českém vysokém učení technickém v rámci Vysoké školy architektury a pozemního stavitelství, tedy na vysokoškolské úrovni, byla převážná většina adeptů učitelského povolání školená v tzv. učitelských ústavech, jejichž tehdejší pozici můžeme dnes hodnotit jako odpovídající dnešnímu středoškolskému stupni vzdělání. Do působnosti absolventů učitelských ústavů spadala i na obecných a měšťanských školách vyučovaná – dnešní terminologií nazývaná – výchova estetická. (Srov. Adamec, 1996, s. 34.)

Na gymnáziích, reálkách, reálných gymnáziích a průmyslových školách vyučovali absolventi vysokých škol, kteří mohli uplatnit prvky estetické výchovy alespoň v oblasti literatury, ale horší

situace byla v oblasti hudební a výtvarné výchovy. K vyučování zpěvu opravňovala už státní zkouška na konzervatoři a výtvarná výchova, pod názvem kreslení, byla v rukou absolventů umělecko-průmyslové školy (tedy střední školy) nebo absolventů Akademie výtvarných umění. Ti skládali pouze formální zkoušku z pedagogiky. Důsledkem pak byla skutečnost, že učitelské povolání vykonávali převážně ti, kdo museli rezignovat na uměleckou činnost a vyučování se pro ně stávalo jakýmsi náhradním zajištěním existence. (Adamec, 1996, s. 34)

Podobná situace byla samozřejmě i u absolventů Vysoké školy umělecko-průmyslové. V jejím tzv. školním regulativu, jenž pochází už z roku 1885 a byl především stručným stanovením společenských cílů školy, se dozvídáme, že škola má sloužit k „vychovávání v umění dovedných sil pro umělecký průmysl a vycvičování uměleckých sil pro vyučování umělecko-průmyslové a pro vyučování kreslení na středních školách“. (Uždil, 1985)

V polovině 20. století byla tato myšlenka naplňována zejména díky působení vlivných osobností v „kabinetech teorie vyučování“ Vysoké školy umělecko-průmyslové, kdy slovy J. Uždila (1985) „pedagogika, psychologie i metodika výtvarné výchovy vstupovala v posledních dvou ročnících do programu studia na vysokých uměleckých školách jako rovnocenný partner jiných teoretických předmětů i ateliérových disciplín“.

Praxe však jasně ukazovala, že výtvarná výchova nemá v rámci programů vysokých uměleckých škol pozici, která jí náleží, a tato situace musela být razantně vyřešena.

12.1 PROFESURA KRESLENÍ NA PRAŽSKÉM ČVUT

V úvodu nastíněná situace byla brzy shledána neudržitelnou a tehdejší kompetentní orgány pod tlakem oborových odborníků záhy našly alespoň částečné řešení, které by odpovídalo potřebám školní praxe. Tak tedy pod institucionálním zastřešením již zmíněné Vysoké školy architektury a pozemního stavitelství při ČVUT v Praze vzniká roku 1930 studijní obor „učitelství kreslení na středních školách“. Tzv. profesuru kreslení, jak byl a je obor velmi často nazýván, bylo možno studovat v kombinaci s jiným předmětem, konkrétně s deskriptivním kreslením a zeměpisem, jejichž studium bylo realizováno na půdě přírodovědecké fakulty. (Adamec, 1996, s. 35)

Obdobná situace nastala i na technice v Brně. ČVUT v moravské metropoli se však muselo o oprávnění k realizaci studia

profesury kreslení domáhat. Teprve po dlouhých pěti letech od otevření oboru v pražském sesterském ústavu, bylo možno od akademického roku 1935/36 školit kandidáty kreslení pro střední školy i na brněnském pracovišti. Zkušební komise zde však zřízena nebyla a závěrečné zkoušky byly realizovány v Praze. (Srov. Zhoř, 1968, s. 58.)

V časech dílčího vítězství odborné veřejnosti, po zřízení výtvarně-pedagogického studia při vysoké škole, však nebylo obdobím nikterak idylickým. Igor Zhoř shrnul celkovou, dlouho přetrvávající situaci následovně: „... Skutečnost, že se pracoviště musela jen několik měsíců po svém zřízení zabývat vlastní obranou, je symptomatická. Neklid a obavy před potencionálními reformami i přímé důsledky těch, které se uskutečnily (i když bývaly často opět odvolávány), probíhají celou historií (kateder VV). Obranná memoranda tvoří v jejich archivech významnou položku spisového materiálu, stále se znovu rozrůstající.“ (Srov. Zhoř, 1968, s. 7–8.)

Přes veškerou úctu k propojení technických škol v Praze a Brně, musíme zejména v prvně jmenované lokaci hledat první výhonky semen zasetých snahami o konstituování učitelství tehdejšího kreslení, a to již v samých počátcích 20. století. Ačkoliv měla tzv. profesura kreslení řadu limitů, které byly tvořeny zejména profilem hostitelské instituce, tedy technicistním, někdy až příliš racionálním vnímáním specifické problematiky oboru, byl bezesporu položen ten nejlepší základ „nového“ vzdělávání výtvarných pedagogů v tehdejší Československu.

Na školení pedagogů výtvarné výchovy se v rámci studia podílelo nemalé množství mimořádných odborníků, z nichž se mnozí o zřízení vysokoškolské vzdělávací instituce pro výtvarné pedagogy zasloužili, popř. jeho zřízení byli schopni svým působením zaštitit.

Za zhruba patnáctileté fungování tzv. profesury kreslení při ČVUT dosáhlo toto pracoviště v očích odborné veřejnosti i nadřízených orgánů, zejména díky svému silnému personálnímu zajištění, nemalé renomé, a tak není divu, že když byla 15. listopadu 1946 slavnostně otevřena Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, byla jejím prvním oborem právě výtvarná výchova, kam z iniciativy O. Chlupa, jedné z největších osobností vývoje vzdělávání učitelů, přešla valná většina vyučujících z uměleckých ústavů ČVUT (viz tab. 10).

Č.ú.	Název ústavu	vedení	asistence
I.	Věcné a ornamentální kreslení	prof. J. Sejpka, ak. mal.	J. Bureš
II.	Kresba a grafika	prof. C. Bouda ak. mal.	F. Kleiner
III.	Malba a malířská kompozice	prof. M. Salcman	
IV.	Modelování	prof. K. Lidický, ak. soch.	L. Novák, ak. soch., R. Semrád, ak. soch.
V.	Výtvarná výchova	prof. Ing. arch. A. Houba	F. Zedníček
VI.	Výtvarná estetika	doc. F. Kovárna	V. Blažek
VII.	Dějiny umění	prof. PhDr. V. Denkstein	
VIII.	Anatomie	F. Zrzavý	
IX.	Nauka o barvách a barevné harmonii a kompozici	prof. M. Hégr, ak. mal.	Z. Musil
X.	Deskriptivní geometrie	prof. Dr. F. Vyčichlo, prof. Dr. F. Kadeřávek, prof. Dr. K. Kounovský	
XI.	Školní praxe výtvarné výchovy	prof. Dr. V. Živec, ak. mal.	

Tabulka 10

Přehled vedení a asistentů jednotlivých ústavů v akademickém roce 1946/47.

(Tabulka 10 srov. Adamec, 1998, s. 38–39)

Mezi výraznými osobnostmi působícími v rámci profesury kreslení svým významem, odkazem a oborem profesního působení vyčnívá personálie výtvarného pedagoga prof. Václava Živce (*1893 – †1982)

Význam V. Živce jako osobnosti oboru je mimořádný. Krom jiných zásluh pro obor jako celek je nutné poukázat například právě na jeho vedení ústavu školní praxe výtvarné výchovy na Vysoké

škole architektury a pozemního stavitelství při ČVUT v Praze od akademického roku 1936/37, kdy se možná poprvé v institucionálním názvu školského zařízení objevuje sousloví „výtvarná výchova“, a to více jak dvě desítky let před oficiálním přejmenováním oboru. Mnozí historiografové výtvarného vzdělávání tak V. Živce pokládají za jednu z možných osobností, která svým odborným působením výrazně dopomohla k postulaci plného a platného současného názvu našeho oboru. (Srov. Pospíšil, 2013, s. 13.)

Historik umění Jaromír Adamec o osobnosti V. Živce v kontextu vývoje pražské katedry výtvarné výchovy napsal: „Prof. Václav Živec (...) byl významnou osobností výtvarné výchovy už v předválečném Československu a spolu s dalšími vedoucími a pracovníky ústavů se po válce nemalou měrou zasloužil nejen právě o vznik katedry výtvarné výchovy, ale významně se podílel i na konstituování učitelského vzdělávání vůbec.“ (Adamec, 1996, s. 40)

Profesor Zdeněk Helus pokládá V. Živce za skutečnou osobnost ovlivňující kulturnost národa, za osobnost uměleckou, myslitelskou a pedagogickou. Staví jej na roveň tak významným osobnostem, jakými jsou například Cyril Bouda, Martin Salcman, Karel Lidický a Jaromír Uždil. (Srov. Helus, 1996, s. 8.)

Účast mimořádně erudovaných a uznávaných osobností lze tak pokládat za jeden z nejzásadnějších faktorů kvality prvního úzkoprofilového vzdělávání výtvarných pedagogů na našem území. Tyto osobnosti se zasadily nejen o vznik, ale také o funkčnost pilotního a v zásadě vizionářského projektu, který podstatně upozornil na nutnost společenské postulate vysokoškolského vzdělávání nejen pro učitele tehdejšího kreslení. Ačkoliv lze v rámci koncepce profesury shledávat řadu kvalitativně problematických faktorů, její kvality jednoznačně položily základ budoucího vzdělávání učitelů výtvarné výchovy v podobě, kterou známe dnes.

Ukončení existence, resp. spíše transformace, profesury kreslení (dosud pod křídly ČVUT) předcházelo vydání dekretu prezidenta republiky ze dne 27. 10. 1945 o vzdělávání učitelstva, který vytvořil podklad pro rozvoj vysokoškolského vzdělávání učitelů, jehož součástí bylo i zřízení pedagogických fakult zákonem z 9. 4. 1946. (Srov. Adamec, 1996, s. 37.)

12.2 NEVYUŽITÉ DĚDICTVÍ PRVNÍCH LET VŠ VZDĚLÁVÁNÍ VÝTVARNÝCH PEDAGOGŮ PO ROCE 1946

Jistá nástupnická tradice, kterou převzala nově otevřená Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, byla s ohledem k vývoji výtvarné

výchovy na našem území výjimečnou záležitostí, neboť jiné obory, které na novém poli působnosti zcela začínaly, neměly situaci usnadněnou minimálně o několikrát zmíněný personálně silný sbor odborníků garantujících kvalitu a perspektivu předmětu. Ačkoliv se založená fakulta potýkala s řadou problémů, zejména těch spojených s prostory pro výuku, již v prvním roce jejího fungování se v rámci dostupnosti učitelského vzdělání na celém území naší republiky začalo uvažovat o založení tzv. detašovaných pracovišť, která měla úlohu centrální fakulty v hlavním městě suplovat a pečovat tak o erudici učitelů také v regionech.

V roce 1948 byly tedy otevřeny pobočky této fakulty například v Plzni a Českých Budějovicích. V obou metropolích regionů byla velmi živá tradice nedělních a prázdninových kurzů pro učitele již za první republiky. Obdobné jednání též probíhalo i s Hradcem Králové, tam ale pobočka prozatím zřízena nebyla. (Kolektiv autorů, 1998, s. 522)

Na pobočkách vznikly samostatné učitelské sbory, které se rekrutovaly z nehabilitovaných sil. V Plzni měla příznivý vliv existence pobočky lékařské fakulty Karlovy univerzity, která hned z počátku vypomohla čtyřmi vyučujícími, stejně jako pražské centrum fakulty pedagogické. V Českých Budějovicích se více spoléhalo na místní síly a všech 15 pověřených pocházelo z jižních Čech. (Kolektiv autorů, 1998, s. 522)

Většina vyučujících či garantů nově zřízené pobočky patrně skutečně pocházela z regionu, ale výjimku tvoří pověření profesora V. Živce, který vedl a vybudoval v prvních letech jejího fungování první pracoviště výtvarné výchovy v Českých Budějovicích.

Každý z oborů, který v nově konstituované instituci nalezl své místo, pak zcela přirozeně hledal historické a pevné regionální tradice, na jejichž základě byl s podporou Univerzity Karlovy v Praze budován systém vzdělávání s ohledem na specifika dané oblasti. Co se výtvarné výchovy týče, měly nově se utvářející katedry rozhodně na čem stavět, ať již z pohledu výtvarného umění či výtvarné pedagogického vzdělávání konkrétně. Kolik lidských i odborných osudů lemovalo dlouhou cestu vývoje dnešních pracovišť výtvarné výchovy k jejich současné podobě, není možné v rámci tohoto textu výmluvně a plně popsat, ale více než jasné je to, že z hlediska historického vývoje stojí na starších základech, než na těch, které byly „znovu vystavěny“ po skončení druhé světové války.

Nevyužitě dědictví těžce vybojovaného vysokoškolského studia nejen výtvarných pedagogů tkví v pozdějších experimentech a násilných změnách systému terciární přípravy odborné veřejnosti. Každá z pozdějších reforem systému v zásadě nepřímo devalvovala pozici učitele a zpochybňovala nutnost a kvalitu jeho vysokoškolského vzdělání. Ať již vzpomeneme plošné zřízení a transformaci regionálních fakult na Vyšší odborné školy v letech 1953 až 1959 či zvláštní nevyjasněnou pozici nástupnických Pedagogických institutů mezi léty 1959 až 1964. Teprve trpké zkušenosti z výše uvedených roků dovedly v polovině šedesátých let vzdělávací systém k obratu k původní koncepci vycházející z nutnosti, že kvalitní příprava pedagoga musí být realizována na vysokoškolské úrovni se všemi atributy patřícími k terciární sféře vzdělávání.

ZÁVĚR

Kvalita přípravy výtvarných pedagogů je stále aktuální a často řešenou otázkou. Drobné reformy a úpravy studijních programů či koncepce toho či onoho studijního bloku však probíhají na půdách pracovišť s transparentním institucionálním ukotvením, čímž poskytují oboru vzdělávací platformy, s kterými je možné v rámci zmíněných úprav systémově počítat. Jen málokterý současník dokáže plně docenit výsledek klopotné cesty dnešních pedagogických fakult za svou společenskou a zejména kvalitativní pozicí. Občas můžeme slyšet od nadřízených orgánů napříč politickým spektrem zmínky o možném časovém krácení dotace pro proces odborné přípravy učitelů, které se schovávají pod klíčovými slovy – zjednodušení, ekonomická úspora či rychlý nástup pedagogů do profesního života. K takovým, nikterak novým, názorovým proudům můžeme jen dodat, že vývoj vzdělávání výtvarných pedagogů může být dokladem již vyzkoušené nefunkční cesty, která nevedla k cíli společností obecně vyžadované kvality. Profesuře kreslení po křídly ČVUT škodila technicistní orientace hostitelské instituce a to bylo důvodem zřízení samostatně fungujících fakult, které vycházely specifickým kateder vstříc. Pozdějším vyšším odborným školám značně škodila nižší společenská pozice a v současlosti s její devalvací zapříčinila odchod velkého množství kvalitních pedagogů. Zřízení pedagogických institutů tuto situaci nijak nevyřešilo, jim zase škodila nevyjasněná pozice v rámci školského systému. Opětovný návrat k regulérnímu vysokoškolskému vzdělávání pedagogů se vším, co k němu patří, bylo logickou reakcí na

předchozí neblahé zkušenosti. Institucionální systémové cesty za kvalitou vzdělávání pedagogů již máme historicky vyzkoušené. Současného stavu bychom si tedy měli vážit a pracovat na jeho vnitřní kvalitě. Obecné podmínky ke kvalitní přípravě výtvarných pedagogů jsou totiž nastaveny, ve srovnání s minulostí, v zásadě funkčně.

LITERATURA

ADAMEC, Jaromír. 1996. Historie katedry výtvarné výchovy z hlediska organizační struktury a jejích proměn. In: *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze 1946–1996* (Sborník k 50. výročí založení PedF UK a katedry výtvarné výchovy). Praha: PedF UK, s. 33–54.

HELUS, Zdeněk. 1996. Zamyšlení nad katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. In: *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK 1946–1996 (Sborník k 50. výročí založení PedF UK a katedry výtvarné výchovy)*. Praha: PedF UK, s. 7–10.

Kolektiv autorů. 1998. *Dějiny Univerzity Karlovy IV. 1918–1990*. Praha: Karolinum. 671 s. ISBN 80-7184-539-6.

POSPÍŠIL, Aleš. 2013. *Antologie katedry výtvarné výchovy na jihu Čech. Sedmá dekáda centra vzdělávání výtvarných pedagogů v regionu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 114 s. ISBN 978-80-7394-387-5.

UŽDIL, Jaromír. 1985. Význam studia výtvarné výchovy na vysokých uměleckých školách. In: Kolektiv autorů. *Ročenka Vysoké školy uměleckoprůmyslové v Praze*. Praha: VŠUP.

ZHOŘ, Igor. 1968. Dvě desetiletí práce katedry výtvarné výchovy v Brně a její přínos k uměleckému životu města. In: NĚMEC, Josef, ed. *Z prací katedry výtvarné výchovy. Sborník prací Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Brně*. Brno: UJEP, s. 5–68.

13 Výtvarné studium skutečnosti jako kvalitativní součást kompetenčního rámce výtvarného pedagoga | Petra Vichrová

ÚVOD

Při hledání odborných kvalit výtvarného pedagoga ve vztahu k uplatňování studia skutečnosti v dnešní výtvarné výchově vycházíme z hypotézy, že studijní poloha zkoumání skutečnosti zůstává v dnešní době stálou součástí umění, výtvarné výchovy a obecné vizuální gramotnosti. Proměňuje se pouze v čase a ve zvolených metodách. Kvalitní připravenost budoucího pedagoga v otázkách výtvarného studia skutečnosti usnadní uchopení této formy výuky v hodinách výtvarné výchovy. Otázkou je, do jaké míry je tato forma výuky využívána v pedagogické praxi, v jaké časové dotaci a zdali vůbec. Jak jsou samotnými učiteli naplňovány výukové metody a jaká je odborná erudice výtvarných pedagogů v této oblasti pedagogického působení.

13.1 STUDIUM SKUTEČNOSTI POHLEDEM VÝTVARNÝCH TEORETIKŮ

Tématem výtvarného studia skutečnosti, jako jedné z forem výuky, se ve svých teoretických úvahách zabývala řada výtvarných teoretiků a didaktiků oboru. Uplatňování výtvarného studia skutečnosti a výtvarného vyjadřování reality je podmíněno kognitivními procesy v psychogenezi žáka, jak o tom pojednává Jean Piaget (1999), když se u dětí od osmi do jedenácti let organizují

konkrétní operace⁵³. U nás z Piageta vycházel výtvarný pedagog a arteterapeut Milan Kyzour, který ve své klasifikaci tří výtvarných období u dětí v primárním stupni vzdělání zaznamenal snahu o přepis skutečnosti z pevného stanoviště mezi osmým a třináctým rokem věku. V tomto období, které je nazýváno objektivní, dítě už skutečnost nevypravuje, ale vnímá⁵⁴. Všíká si jejich zájmu o trojrozměrnost a „je tedy nanejvýš nutné vést děti zmíněného věku k realistickému vidění a k realistické studii úměrně dětským možnostem.“ (Kyzour, nedatováno) Ve své studii *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě* napsal: „Ústředním smyslem druhého období je pěstování iluzí, což znamená emocionální obohacení estetického vztahu ke skutečnosti. Neberme dětem to, co i nám bylo užitečné, co pro nás bylo nepostradatelné, čeho jsme se zákonitě zbavili, když přišel čas sebereflexe. Koncem druhého období a po celý další vývoj k dospělosti a zralosti je nutno iluze bourat nikoli destrukcí, ale sebereflexí (...) Iluze odhalí samy sebe v rozpornosti; rozpornost zaručuje plodné napětí mezi přísným pozorováním a zobrazováním skutečnosti a mezi naprostým uvolněním ve volné tvorbě.“ (Kyzour, nedatováno) Je tedy potřeba žáky i ve výtvarné tvorbě seznamovat s realitou a vést je potřebou blízkého vztahu ke skutečnosti společně s jejím dokonalým poznáním. Nečekat na chvíli, kdy dítě nezasaženo těmito znalostmi se „začne vysmívat své naivitě a odejde znechuceno svou neschopností zobrazovat“ (Kyzour, tamtéž)

Podobně i Zdeněk Hosman (2007) doporučuje zařazovat výtvarné studium skutečnosti od čtvrtého ročníku základní školy, s postupným nárůstem časové dotace hodin jak v plošných, tak i v trojrozměrných aktivitách. Znamená to seznamovat žáky s problematikou postupně, nikoli v akademickém duchu. Studium skutečnosti by hlavně v počátku mělo být chápáno jako nevťíravé upozorňování na odlišnosti zobrazené skutečnosti od objektivní reality, a to jen tehdy, pokud se nenaruší celková koncepce původní představy dítěte. Skutečnost se má odhalit dítěti v jejích přirozených souvislostech. (Kyzour, nedatováno; Uždil, 1978) Zvlášť v prvních letech školní docházky by se vizuální percepce neměla vzdálit od aktivity dětského vnímání a zdůrazňovat

pouze mimetický význam žákovy práce na úkor jeho vnitřního myšlenkového cítění.

V pozdější specificky pojaté studijní kresbě by měla být u žáků podporována snaha o věcnou a zároveň osobitou interpretaci skutečnosti, tak aby odpovídala jejich interním potřebám. Důležitým faktorem zůstává kultivované naturalistická tvorba, nikoli úporná závislost na realitě. Smyslem a součástí výtvarné studie by kromě poznání objektivní skutečnosti mělo být pozvolné zkoumání a rozlišování mezi věcí, jejím obsahem a jejím obrazem. Práce na studii by měla umožnit celistvé chápání studované skutečnosti, napomáhat rozvoji představivosti, výtvarného myšlení a provokovat k další invenční tvorbě. (Roeselová, 1996; Trojan, 1977) Tentýž přístup k řešení problémů při výtvarné práci podle modelu zastává i Z. Hosman, jenž toleruje výtvarný výraz v širokém pásmu realismu, neboť lidský mozek není vybaven jen pro mechanické reprodukování věcí. Pokud jde o tvorbu, pak jsou jakékoli mechanické přístupy nevhodné. Vytvořit obraz něčeho znamená v Hosmanově pojetí především vidět, pochopit, vynalézat a spojit jedinečné s obecným do autorské formy. (Hosman, 2007)

Studium vycházející z našeho vizuálního kontaktu s věcmi je svázáno s předmětem studia, který nabývá smysl v souvislosti se svým okolím a s funkcí, již plní.⁵⁵ Zařazení do osnov činností charakterizující výtvarnou výchovu předpokládá mnohostranný pedagogický přístup k látce. Výtvarné podání skutečnosti by nemělo být omezeno pouze na přímý protějšek zrakového pozorování a informační plnost vjemu. Objektivita pozorování by měla být dána zvláštnostmi našeho vnímání, dřívější smyslovou zkušeností a tím, jak moc si dítě osvojilo danou skutečnost racionálně nebo citově. Pozorování je reprezentací zrakových a hmatových dojmů a jejich následné analýzy, která je podmíněna rozumovou reflexí a intuitivním náhledem. Bez těchto podmínek by byla studijní práce značně samoúčelná a bez trvalého zisku do budoucnosti. (Trojan, 1977; Uždil, 1978)

53 tzv. operační grupování, myšlení týkající se předmětů, s nimiž se dá manipulovat nebo které si lze názorně představit

54 V sedmi a osmi letech se vytvářejí kvalitativní operace, které strukturují prostor. Vzniká cit pro intervaly, vzdálenosti a perspektivu. (Piaget, 1999, s. 136)

55 Džbán je víc, než co o něm může říci zběžný pohled. Je soustavou tvarů, z nichž každý má svoje zdůvodnění v účelu, jemuž džbán souží: hrdlo (válec) vyhovuje plynulému toku kapaliny, břicho má zpravidla tvar vodní kapky, a je proto takové, že to odpovídá potřebám snadného nesení i roztlačení kapaliny uvnitř, což znamená, že džbán dobře stojí na vodorovné desce, že při nesení v něm nevzniká nadměrný pohyb tekutiny atd. Toto vědomí o funkčnosti členění džbánu má sílu ovlivnit jeho kresbu víc než jakékoli pozorování, upínající se jen k obrysu tvaru. (Uždil, 1978)

Všichni výše zmiňovaní autoři se ve svých názorech shodují na tom, že tento specifický způsob výtvarného poznávání, založený na zkoumání skutečnosti s oporou v přímém pozorování, je důležitou součástí výuky a absence studijní tvorby by mohla být jedním z důvodů krize výtvarného projevu u dětí.

13.2 STUDIUM SKUTEČNOSTI V HISTORICKÉM KONTEXTU

Po zavedení Obecného školního řádu roku 1774 a uzákonění kreslení jako povinného učebního předmětu na všech školách v Rakousku-Uhersku roku 1869 byl charakter předmětu převážně rýsovací podle pravítka a podle ornamentálních předloh. Cílem kreslení v osmnáctém a devatenáctém století bylo především vychovat pracovníka pro rozvíjející se průmysl. Praktická výchova k řemeslu proto odpovídala potřebám výroby, státní správy a vojenství. Úsilí učitelů a žáků bylo zaměřeno především na výcvik pozorovacích schopností, manuálních a napodobivých dovedností, rozvíjení schopnosti vyznat se v technickém plánu a na čistotu i pečlivost provedení. (Slavík, 2012; Hazuková & Šamšula, 1982)

Podle učebních osnov z roku 1874 se kreslení zaměřovalo na správné pojetí a vnímání geometrických tvarů, avšak přímé kreslení podle přírody a podle skutečnosti se zamítalo. (Blatný, 1983)

První pokusy zavést do školního kreslení pečlivější studium přírody podle skutečnosti se začínají objevovat koncem 19. století díky novým proudům umělecké výchovy, které k nám začínaly pronikat ze zahraničí.

Podněty k novému pojetí vyučování kreslení a k práci podle skutečnosti nalézáme v díle Louise Pranga vydaném v Americe v roce 1893, které bylo pod názvem *Základy umělecké výchovy* přeloženo do češtiny v roce 1903. Jeho práce měla vliv na vyučování kreslení nejen u nás, ale v celé západní Evropě. Podle Pranga se má ve výtvarných činnostech vycházet ze skutečnosti, z pozorování a analýzy přírody. Při těchto procesech dochází k rozvíjení představivosti a estetického citění pro přirozenou krásu. Námětovou oblast zároveň rozšířil o kreslení figur člověka, zvířat, krajin a složitějších předmětů. Kreslení z představy mělo být založeno na přímém pozorování a zapamatování si tvarů podle skutečnosti. (Blatný, 1983) Svým přístupem se ztotožnil s myšlením anglického krajináře Johna Constablea, který propagoval stejné myšlenky při studiu krajin a učení se pozorováním přírody pokládal za velice důležité.

Dalším významným stimulem pro uměleckou výchovu v oblasti vyučování kreslení byla kniha Liberty Tadda *New Methods in Education* z roku 1899, která vyvolala obdobný pozitivní ohlas jako kniha L. Pranga. Ve vztahu k vnímání skutečnosti také on doporučuje „kreslení podle přírody, aby se žáci naučili trvale vnímat krásy po celý život“. (Blatný, 1983, s. 40) Hlavní metodou výchovně vzdělávacího procesu má být podle něj rozvoj ruky, oka a mozku.

Z českých představitelů to byl zejména František Čáda, který mimořádnou pozornost věnoval otázkám dětské kresby. I v jeho práci najdeme odkazy k otázkám výtvarného studia skutečnosti. Zdůrazňoval především dětskou bezprostřednost a spontánnost. Nepřesnosti v dětských kresbách ve srovnání se skutečností nepovažoval za nedostatek představivosti, ale vysvětloval je malou zkušeností a nedostatečnou technickou připraveností. Východiskem měla být opět příroda a dítě mělo být vedeno k jejímu bedlivému pozorování. (Blatný, 1983) „... jen kreslím přinutí se člověk vědomě vidět, pozorovat a nikoli pouze na něco popatřit, nýbrž zírání s pozorností si povšimnouti. Přímé kreslení podle přírody jest škola vědomého vidění, škola pozorování.“ (Blatný, 1983, s. 37)

Přelom století probíhal ve znamení mezinárodních kreslířských kongresů, které iniciovaly nové otázky v oblasti kreslení a byly spojeny s rozsáhlými výstavami dětských prací. Vzrůstající zájem o dětský výtvarný projev odpovídal počátkům psychologizujícího trendu nastupující umělecké moderny dvacátého století. Kongresy otevřely odborné diskuse, které posléze vedly k zásadním změnám v dosavadním pojetí výtvarné výchovy a vyústily v zavádění nových osnov v duchu reformních idejí.⁵⁶ Přesto obkreslování a kopírování předloh nepřestávalo ani v době, kdy reformní hnutí a jeho zásady byly již všeobecně známy všem učitelům. (Slavík, 2012) Pokračování ve stávajícím způsobu výuky přetrvávalo především proto, že kopírování předloh bylo pro učitele snazší z pohledu kázně, přípravy a v neposlední řadě i z určité pohodlnosti.

⁵⁶ Pro drážďanský kongres v roce 1912 byla v Brně zorganizována celostátní výstava žákovských prací. Jako nedostatky vystavených prací vytýkali členové výběrové komise zejména malou připravenost žáků v kresbě podle skutečnosti, zanedbávání kreslířských dovedností, i to, že volné cviky se pěstují na úkor vlastního zobrazování. Na společné schůzi pak byli učitelé vyzváni, aby odstranili předlohy pro kreslení a rozvíjeli tvořivost na základě kreslení skutečných předmětů. (Blatný, 1983)

S novými osnovami se na školách do popředí dostávaly otázky subjektivismu, objektivismu a individualismu. Tedy také otázky, zda se má dítěti ponechat volnost v jeho kreslířských schopnostech, nebo zda se má vést alespoň k vědomému pozorování.⁵⁷ Vedle kreslení psychologického a umělecké výchovy se v osnovách uplatnilo kreslení věcné a podle přírody, namísto obkreslování předloh a užívání sítí a rastrů.

Od čtvrtého ročníku se začínalo kreslit podle modelů, zpočátku plošných a později prostorových. „Není třeba vždy začínat cibulí, větvičkou lípy, vázami apod. Vždyť i hřebíček, natažená tkanice, list papíru, deska knihy jsou předměty vhodné pro kreslení.“ (Blatný, 1983, s. 51) Pro umělecké vzdělávání se důrazně požadovala zjednodušená forma zobrazování, která měla vyjádřit jen charakteristické znaky předmětu. Učila vidět především celek a teprve potom hledat detaily. Takovéto skicování odpovídá i dnešním nárokům kladeným na vyjádření skutečnosti prostřednictvím přímé konfrontace s předmětnou realitou jako studijní forma kresby na vyšším stupni škol.

Kreslením podle skutečnosti se měla rozvíjet samostatnost, soudnost, myšlení, paměť a celá osobnost žáka. Kreslení mělo vzbuzovat radost a pocit uspokojení a mělo se realitě přibližovat postupně. V prvních letech školní docházky se kreslilo ze vzpomínek a z představy na základě vlastní zkušenosti žáků. Jako modely pro studijní práci se uplatnily skutečné předměty a výrobky. Hračky, sbírky motýlů, brouků, vycpaniny namísto dřívějších sádrových modelů. (Blatný, 1983)

Důraz na kreslení v přírodě a podle přírody se zdůrazňoval i po první světové válce, třebaže se úsilí o národní charakter v kreslení projevoval zvýšeným zájmem o národní ornament a dekor. (Blatný, 1983) Pozornosti neušlo ani kreslení figurální, i když bylo v osnovách zastoupeno jen nízkou časovou dotací.

Výtvarná výchova v následujících letech byla ovlivněna převážně politickou situací, která se odrážela jak v umění, tak v námětech výtvarné výchovy. Výtvarná pedagogika se ocitla v ideologickém tlaku, reflektována v koncepci předmětu daného osnovami.

Značnými proměnami prošla během let i terminologie pojmu kreslení podle skutečnosti. Mohli jsme se setkat s názvy jako

kreslení podle názoru, výtvarné osvojování věcí, výtvarné osvojování skutečnosti, věcné kreslení pro nejmenší, dle reality, studium a výtvarné podání skutečnosti, reálné zobrazení předmětného světa apod. Modifikace terminologického zázemí problematiky nalézáme např. v metodických příručkách, osnovách předmětu a v dílčích textech autorů zabývajících se teorií výtvarné výchovy.

Politický zlom na přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století vedl v české výtvarné výchově k určitým změnám. Zvýšila se dynamika a pluralitní charakter oboru a v novém společenském prostředí vzrostly nároky na odbornou profesionální kvalitu. Výtvarná výchova sjednocená osnovami se ukazovala jako vnitřně rozrůzněný obor s pružným vývojem. Výsledkem řešení dosavadních aktuálních otázek o stavu kurikula devadesátých let bylo v roce 2001 přijetí osnov výtvarné výchovy, které v sobě zahrnovaly tři alternativní koncepční přístupy. (Slavík, 2012) Klíčovým momentem byla snaha o provázanost základního vzdělávání mezi jeho jednotlivými stupni a obsah byl úmyslně rozčleněn do tří částí, obsahujících učivo vždy tří postupných ročníků. Byla sledována snaha o logickou návaznost a propojenost tematických celků. Z pohledu výtvarného studia skutečnosti nacházíme v očekávaných výstupech termíny jako vnímání, soustředěné a cílené pozorování.

V době, kdy byly publikovány alternativní osnovy, začaly se již připravovat programy, které by byly sjednocením a modernizací dosavadních hlavních požadavků všeobecného vzdělávání, stejně jako reflexí současného stavu poznání. Hledaly se obecně přijatelné cíle a obsahy napříč všemi alternativními přístupy. (Slavík, 2012) Tyto snahy vyústily do zavedení rámcového vzdělávacího programu (RVP) na celostátní úrovni a školních vzdělávacích programů (ŠVP) na úrovni školských institucí. Zásadním modernizačním aspektem současné reformy je zavedení klíčových kompetencí a průřezových témat. Na rozdíl od dosavadního členění obsahu učiva výtvarné výchovy podle tematických okruhů, výtvarných technik a metodických kroků člení RVP obsah učiva na tři základní okruhy činností. Rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.

13.3 PERSPEKTIVY VÝTVARNÉHO STUDIA SKUTEČNOSTI V PEDAGOGICKÉ PRAXI

Zavedením RVP do škol dochází zároveň ke změně v roli učitele jako tvůrce školního vzdělávacího plánu. Zatímco dříve byly os-

⁵⁷ Mnoho učitelů se z pohodlnosti přiklání k názoru, že učitel nemá zasahovat do dětského kreslení. Brzy však dospěli k poznání, že takové svobodné kreslení nikam nevede. (Blatný, 1983)

novy chápány jako předepsaná úroveň kurikula, již připravují experti, nyní přechází zodpovědnost za tvorbu osnov na učitele. K dosavadním kompetencím učitele se nyní přidává kompetence k formulování a tvorbě kurikulárních obsahů. Učitelé, kteří byli dříve posud chápáni v pozici zprostředkovatelů kurikula, se nyní stávají jeho tvůrci, aniž by k tomu byli ve své profesní přípravě výrazněji vedeni. (Šobáňová, 2016) Výběr a strukturace učiva výtvarné výchovy je tedy v rukou učitelů a je na nich, jakým způsobem do svých tematických plánů zahrnou oblast výtvarného studia skutečnosti, s jakou časovou dotací a zdali vůbec, aby současně naplnili obsahový rámec daný kurikulem. Je to čistě autonomní práce učitele s obsahem a výběrem tématu, při kterém mu kurikulum zásadním způsobem nepomáhá.

Z výzkumu zaměřeného na znalost kurikula u učitelů výtvarné výchovy na základních školách, který realizovala doc. Šobáňová v letech 2010–2013, vyplývá, že příliš obecné formulace v RVP znesnadňují učitelům pochopení nově zavedeného pojmového aparátu a jeho následnou propojenost s konkrétním vyučováním a učivem. Učitelé pak často chápou formulování ŠVP spíše jen jako formální dokument, pod který lze zahrnout téměř vše, co s žáky v hodinách výtvarné výchovy dělají. (Šobáňová, 2016)

Součástí výzkumného šetření doc. Šobáňové byly i odpovědi učitelů na otázky: „Co je podle Vás učivem výtvarné výchovy?“ a „Jakému konkrétnímu učivu se ve výtvarné výchově právě věnujete?“ Třebaže tento výzkum nebyl přímo zaměřen na problematiku konkrétních námětů či úkolů ve školní praxi, nebylo v odpovědích učitelů reflektováno studijně zaměřené téma hodiny. Můžeme se pouze domnívat, zda by tato látka mohla být součástí obecněji formulovaných odpovědí. Nemusí to tedy nutně znamenat, že se problematice ve svých hodinách vůbec nevěnují, ale lze to do určité míry chápat jako určitý indikátor, že výtvarnému studiu skutečnosti není v hodinách výtvarné výchovy věnována dostatečná pozornost. Dokresluje to i osobní příklad z pedagogické praxe, kdy posluchačka celoživotního vzdělávání v praktické části výuky odmítla studijní kresbu ztíží s odůvodněním „že to kreslit neumí a nechce“.

Budeme-li vycházet z předpokladu, že východiskem pro plánování obsahu učiva je pro výtvarného pedagoga převážně vlastní zkušenost s tvorbou, a nikoliv formálně sestavený ŠVP, je potřeba se podívat, jaké je zastoupení výtvarné studijních činností v pregraduálním vzdělávání budoucích pedagogů výtvarné výchovy.

13.4 PROJEKCE VÝTVARNĚ STUDIJNÍCH ČINNOSTÍ V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH

Aprobovaní učitelé u nás přicházejí do praxe z osmi kateder výtvarné výchovy či výtvarné kultury.⁵⁸ Studenti nastupují do bakalářského studijního programu specializace v pedagogice – výtvarná tvorba (výchova) se zaměřením na vzdělávání. Do jednooborové nebo dvouoborové formy studia. Ve většině případů je součástí přijímacího řízení talentová zkouška, odevzdání domácích prací či pohovor.⁵⁹ Podle informací z oficiálních stránek jednotlivých fakult jsou jedním z kritérií přijímacího řízení na většině z nich práce studijního charakteru.⁶⁰

Východiskem pro sestavení tabulek byly anotace a sylaby předmětů s důrazem ke studijnímu zastoupení učiva. Z přehledu vyplývá, že studijní poloha je převážně realizována⁶¹ na všech fakultách v jednooborové i dvouoborové formě studia, a to výrazněji v prvním a druhém ročníku.

58 Brno (katedra výtvarné výchovy), České Budějovice (katedra výtvarné výchovy), Hradec Králové (katedra výtvarné kultury a textilní tvorby), Olomouc (katedra výtvarné výchovy), Plzeň (katedra výtvarné kultury), Praha (katedra výtvarné výchovy), Ústí nad Labem (katedra výtvarné kultury).

59 Na katedře výtvarné výchovy v Ostravě se přijímací zkouška (motivační pohovor) koná pouze v případě velkého zájmu z řad uchazečů.

60 V požadavcích Ústí nad Labem není uveden studijní charakter, Ostrava bez přijímacího řízení.

61 Dle oficiálních dokumentů není konfrontováno s realitou.

Specializace v pedagogice – výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání – jednoobor (Bc.)

PRAHA Kurz výtvarné tvorby 1 (1.roč.) - objevování skrytých podob skutečnosti (makro a mikro svět), celek , polodetail a detail - dokumentace kresebná, malířská a jejich využití jako inspirační zdroj; chápání skutečnosti Kresba 1 (1.roč.) - osvojení základů kresby z hlediska výrazu a studijního charakteru - kresba předmětových uskupení v prostoru Kresba 2 (1.roč.) - studijní poloha v kresbě; skutečnost, „model“, realita, transkripce a transpozice reality - etudy na tvarová uskupení v prostoru, světelných a kompozičních variacích Kresba 3 (2.roč.) - zhodnocení poznatků a zkušeností s prací na studijních kresbách , ověřování vztahu mezi realitou a iluzí, mezi idejí a materií, hmotou a pojmem - ověřování různých konceptů zobrazování a uchopování reality pomocí kresby	ČESKÉ BUDĚJOVICE Akt 1 (1.roč.) - studium anatomie lidské postavy Základy malby 1 (1.roč.) Základy malby 2 (1.roč.) - pokračování studia tvarových a výrazových výtvarných prostředků Základy zobrazovacích metod 1 (1.roč.) - kresby předmětu podle názoru a živého modelu v proporcích, perspektivě, měřítku a modelaci tvaru a forem; studium zátiší Základy zobrazovacích metod 2 (2.roč.) - kresebné vyjádření skutečnosti; studijní forma Figurativní kresba – velikost, měřítko, proporce Figurativní malba 1 (2.roč.) - realistické pojetí, adekvátní barevnost a proporční přesnost; studie torza Figurativní malba 2 (2.roč.) Akt 2 (1.roč.) - praktické studium živého modelu Akt 3 (2.roč.) - studium figury v dynamických pozicích Akt 4 (2.roč.) – malířské pohybové studie Volná kresba (3.roč.) – od studijních kreseb po abstrahující souvislosti	HRADEC KRÁLOVÉ Kresba (1.roč.) - základy studijní kresby – studie perspektivy, zátiší; lineární kresba, světlo, stín; studie hlavy – portrét podle živého modelu Kresba 2 (1.roč.) - studium kresby – prostor a objem, perspektiva, světlo a stín - kresba přírodnin, drapérií, lidské figury podle sádrových modelů Malba (1.roč.) - studium zátiší Malba 1 (2.roč.) Malba 2 (2.roč.) Malba 3 (3.roč.)	PLZEŇ Kresba 1 (1.roč.) - studijní kresba – základy kresebného zobrazení - poloha studijní – poznávací - transpozice reality má základ ve schopnosti zobrazení skutečnosti - studijní náplň v praktických cvičeních Kresba 2 (1.roč.) - kresba zátiší, figurální kresba - poloha studijní – poznávací Kresba 3 (2.roč.) - studijní figurální kresba Malba 1 pro učitele (1.roč.) - zátiší, interié, exteriér - realistické studie podle modelu; lokální barevnost, barevný a světelný kontrast, modelace barvou Malba 2 pro učitele (2.roč.) - anatomie lidského těla, prostor a perspektiva - barevné studie lidské postavy podle modelu
BRNO Kresba 1, Kresba 2 (1.roč.) - elementární kresebné postupy a prostředky studijní kresby - schopnost objektivního pozorování skutečnosti a jejího vyjádření kreslířskými prostředky Malba 1 (1.roč.) Malba 2 (1.roč.) Ateliér 1 (2.roč.) Ateliér 2 (3.roč.)	ÚSTÍ NAD LABEM Kresba 1(1.roč.) - figurální kresba Kresba 2 (1.roč.) - kresba figury a aktu – vnímat a zobrazovat proporce lidské figury Kresba 3 (2.roč.) - kresba portrétu Malba 1 (1.roč.) Malba 2 (1.roč.) Malba 3 (2.roč.) Malba 4 (3.roč.)	OLOMOUČ Kresba 1 (1.roč.) - základní cvičení na perspektivu; studijní kresba – zátiší, portrét, základy figurální kresby Kresba 2 (1.roč.) - kresba podle skutečnosti – zátiší, architektura, portrét, figura Malba 1 (1.roč.) Malba 2 (1.roč.) - portrét- malba podle modelu; anatomické zátiší, malířské vztahy, modelace barvou - malba studijního charakteru Malba 3 (2.roč.) - malba studijního charakteru podle modelu – akt, figurální kompozice	OSTRAVA Předmětová tvorba malba (1.roč.) - malířské přístupy k zobrazování reality Studijní a tvořivá kresba (1.roč.) - světlo, tvar, prostor, zátiší, materiál Figurální kresba (1.roč.) - vyjádření viděné skutečnosti, studie podle živého modelu Portrétní a figurální malba (2.roč.) - portrétní studie

Obr. 18

Specializace v pedagogice – výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání (jednoobor, Bc.); zdroj: informační systém kateder VV za akademický rok 2016/17

Specializace v pedagogice – výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání – dvouobor (Bc.)

PRAHA Kurz výtvarné tvorby (1.roč.) - objevování skrytých podob skutečnosti (makro a mikro svět), celek, polodetail, detail - výtvarná dokumentace kresebná, malířská - záznam, studie, skica Kresba 1 (1.roč.) - kresba jako přípravný a definitivní fenomén - studijní, analytická poloha - skutečnost, „model“, realita, transkripce a transpozice reality; studie, skica, návrh Malba 1 (1.roč.) - malířské etudy a studie podle skutečnosti; barva v realistické malbě Malba 2 (2.roč.) - malířské studie předmětů a figury podle skutečnosti - studijní, analytická a volná malířská kompozice Malba 3 (2.roč.) - malířské studie předmětů a figury podle skutečnosti	ČESKÉ BUDĚJOVICE Kresba (1.roč.) Kresba a grafika (1.roč.) - práce na studijních kresbách Kurz kresby a malby (2.roč.) - kresebné a malířské výšek krajiny - kresby a malby motivů podle přírody a krajiny a architektury venkova Základy malby 1 (2.roč.) Základy malby 2 (3.roč.) - počáteční studie – zátiší, portrét, akt, lidská figura - barevné studie odlišných hmot Základy malby 3 (3.roč.) - počáteční studie – zátiší, portrét, akt, lidská figura - uvědomělé výtvarné práce dle modelu	BRNO Kresba 1 (1.roč.) – elementární kresebné postupy a prostředky studijní kresby; schopnost objektivního pozorování skutečnosti a jejího vyjádření v kresbě Kresba 2 (1.roč.) – elementární kresebné postupy a prostředky studijní kresby; schopnost objektivního pozorování skutečnosti a jejího vyjádření v kresbě Malba 1 (1.roč.) Malba 2 (1.roč.) Ateliér 1 (2.roč.) Ateliér 2 (3.roč.)	PLZEŇ Kresba 1 (1.roč.) – studijní a volná kresba Malba 1 pro učitele (1.roč.) – barevné studie, zátiší, interier, exteriér Kresba 2 (2.roč.) - studijní a volná kresba; základy figurální kresby Malba 2 pro učitele (1.roč.) – studijní malba figury Kresba 3 (2.roč.) – studijní figurální kresba Malba 3 pro učitele (2.roč.) – studijní malířský portrét
OLMOUC Kresba (1.roč.) – studie podle živého modelu Tvořivý kurz (1.roč.) – malba a kresba v pleněru (klasické přístupy) Malba 1, 2 (2.roč.) – rozvíjení řemesla a technické zručnosti	ÚSTÍ NAD LABEM Kresba 1 (1.roč.) – kresba figury (aktu) podle živého modelu; vnímání a zobrazování proporcí lidské postavy Malba 1 (2.roč.) Malba 2 (2.roč.) Intermediální přesah kresby (1.roč.)	OSTRAVA Studijní a tvořivá kresba (1.roč.) Předmětová tvorba malba (1.roč.) - malířské přístupy k zobrazování reality, práce dle modelu – zátiší, hlava, přírodní Kresba figurální (1.roč.) – studie postavy dle živého modelu Malba (2.roč.) – portrétní studie	HRADEC KRÁLOVÉ Kresba 1 (1.roč.) – základy studijní kresby, perspektiva, zátiší, portrét a figurální kresba dle živého modelu Kresba 2 (1.roč.) – studijní kresba, zdokonalení pozorovacích schopností Malba (1.roč.) – studium zátiší Kurz kresba a malby v krajině 1 (1.roč.) – skicování Kresba 3 (2.roč.) – figurální kresba dle živého modelu Ateliér – Malba 1 (4.roč.) – studie krajiny, zátiší, barevné studie

Obr. 19

Specializace v pedagogice – výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání (dvouobor, Bc.); zdroj: informační systém kateder VV za akademický rok 2016/17

Konfrontace se studiem skutečnosti probíhá rovněž v magisterských studijních programech pro první stupeň základní školy, třebaže není povinností přijímací zkouška z výtvarné výchovy. Jsou zde ale už podstatnější rozdíly v zastoupení studijní polohy na základě předmětových anotací. Výrazněji se studijní poloha uplatňuje v Hradci Králové a Českých Budějovicích, méně již v Praze, Plzni, Olomouci a Ostravě a žádný prostor jí není vymezen v anotacích předmětů v Brně a Ústí nad Labem.

ZÁVĚR

Specifikace a míra pozornosti věnovaná studijním aktivitám se u jednotlivých kateder logicky liší. Odpovíme-li si nyní na hypotézu položenou v úvodu článku, mohli bychom potvrdit, že výtvarné studium skutečnosti je permanentní součástí výtvarné výchovy

Učitelství pro 1.stupeň ZŠ (Mgr.)			
PRAHA Výtvarné explorační ploché 1 (1.roč.) - rozvíjení schopnosti výtvarného vidění, myšlení a tvorby Výtvarné explorační ploché 2 (3.roč.)	HRADEC KRÁLOVÉ Kresba (3.roč.) - kreslířské studie světa hmotných tvarů kolem nás, jejich stínů a světla; skutečné tvary a velikosti, detaily a zvěščeniny, průhledy - prohloubení studijní kresby (skutečné tvary a velikosti, perspektiva) - stavba lidské hlavy, kreslířské vyjádření tvaru - lidská figura, vystižení tvaru a proporcí Malba (3.roč.) - malba podle modelu - studie světlostních a barevných vztahů Kurz kresby a malby v krajině (3.roč.) - plenérové studium přírody, kresebné a malířské krajinářské studie	BRNO Výtvarné vyjadřovací prostředky 1 (1.roč.) Výtvarné vyjadřovací prostředky 2 (2.roč.) Výtvarné vyjadřovací prostředky 2 (2.roč.)	ÚSTÍ NAD LABEM Výtvarné koncepty a postupy 1 (1.roč.) Výtvarné koncepty a postupy 2 (2.roč.) Metody vizuálních oborů 1 (2.roč.)
ČESKÉ BUDĚJOVICE Kresba 1 (1.roč.) - postupná aktivizace skrze výtvarné studium skutečnosti v návaznosti na jeho aplikaci ve Vv na 1.stupni ZŠ - studijní kresba přírodnin, zátiší, zvířecí figury, hlavy, lidské figury Malba (1.roč.) - jednoduchá studijní malba (impresivní funkce barvy) - studijní malba přírodnin, zátiší, zvířecí figury, krajiny, lidské figury	PLZEŇ Výtvarné vyjadřování 1 (1.roč.) Výtvarné vyjadřování 2 (2.roč.) - zobrazování skutečnosti – zátiší (malba)	OLOMOUČ Kresba a grafika 1 (1.roč.) Kresba a grafika 2 (2.roč.) Malba (2.roč.) - praktická cvičení z malby podle skutečnosti Kurz kresby a malby (3.roč.)	OSTRAVA Svět výtvarné kultury 1 (1.roč.) - Zobrazování viděného Svět výtvarné kultury 2 (1.roč.) - barevný přepis skutečnosti Svět výtvarné kultury 1 (1.roč.)

Obr. 20
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (Mgr.); zdroj: informační systém kateder VV za akademický rok 2016/17

v její pedagogické přípravě. Jaký je stav v současném českém školství, jakou formou je vytěžováno výtvarné studium skutečnosti v praxi, bude předmětem podrobnějšího výzkumu.

ZDROJE

BLATNÝ, L. 1983. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

HAZUKOVÁ, H. & P. ŠAMŠULA. 1986. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HOSMAN, Z. 2007. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

KYZOUR, M. Nedatováno. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. *Arteterapie* [online]. [cit. 2017-10-12]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>

PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál.

ROESELLOVÁ, V. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.

SLAVÍK, J. 2012. Z historie...1. *Artefiletika* [online]. [cit. 2017-10-20]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/mobile/clanky/8-theorie-artefiletiky/117-z-historie-1>

SLAVÍK, J. 2012. Z historie...2. *Artefiletika* [online]. [cit. 2017-10-20]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/mobile/clanky/8-theorie-artefiletiky/117-z-historie-2>

SLAVÍK, J. 2012. Z historie...3. *Artefiletika* [online]. [cit. 2017-10-20]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/mobile/clanky/8-theorie-artefiletiky/117-z-historie-3>

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2016. Realizované vs. předepsané kurikulum – reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe. In: Šobáňová, P. et al. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy. Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA, s. 27–52.

UK Praha. ©2019. Předměty. [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety>

Univerzita Hradec Králové. ©2014–16. Portál IS/Stag. [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: <https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

UPOL Olomouc. ©2019. Studijní agenda. [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: <https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

UJEP Ústí nad Labem. Portál IS/Stag. [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: <https://portal.ujep.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

JU České Budějovice. ©2019. Portál IS/Stag. [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: <https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

ZČU Plzeň. ©1991–2019. Portál IS/Stag. [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: <https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

MU Brno. ©2019. Portál IS. [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/obory/4944?fakulta=1441>

Ostravská Univerzita. ©2014. Portál IS/Stag. [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: <https://portal.osu.cz/wps/portal>

14 Vývoj a kvalita výuky keramiky v rámci vysokoškolského vzdělávání | Silvie Novotná

ÚVOD

Keramická tvorba je neoddělitelnou součástí prostorového vytváření. Rozvíjí schopnost hmatového vnímání a prožitku, obohacuje a prohlubuje vztah k hmotě, materiálu, struktuře, podporuje prostorovou představivost, rozvíjí jemnou motoriku i tvůrčí potenciál jedince. Práce s hlinou a její prosazování v rámci základního vzdělávání žáků se ve 2. polovině 20. století staly jednou z aktuálních otázek řešených v rámci teoretického diskurzu výtvarné pedagogiky. Ani dnes však není tvořivá práce s hlinou či jinými plastickými materiály v hodinách výtvarné výchovy samozřejmostí. Míra jejího uplatnění je značně ovlivněna osobními zájmy, přístupy a oborovými dovednostmi výtvarných pedagogů, prekoncepcionními znalostmi z oblasti teorie výtvarné pedagogiky, didaktiky výtvarné výchovy, vývoje dětského výtvarného projevu a motivací pro tuto práci. Můžeme se tedy ptát, do jaké míry v tomto ohledu zásadní institucionální příprava učitelů splňuje svou roli.

14.1 PROSAZOVÁNÍ VÝUKY KERAMIKY VE 2. POL. 20. STOL.

Žijeme ve světě počítačů, virtuální reality, kyber prostoru, v době vlivu médií. Současná doba žáky od možnosti hmatové zkušenosti světa vzdaluje, odvádí, odepírá jim ji a téměř ji vytěšňuje. V kontextu dnešní doby tak naléhavost interakce haptického prožitku do výchovně-vzdělávacího procesu rapidně narůstá. Fyzický kontakt s hlinou, jejíž charakter je vizuálně haptický a svým způsobem

i terapeutický, nemůže nahradit žádná vizuální simulace. Hlína jako arteterapeutický materiál a aktivity s ní spojené (mačkání, tvarování, ruční modelování, otiskování atd.) jsou, jak uvádí Jaroslava Šicková-Fabrici (2008, s. 136), vhodné „pro prolamování bariér strachu, jako materiál nahrazující verbální komunikaci, pro eliminování agresivního chování, pro rozvíjení představivosti trojdimenzionálního vnímání, pro vytváření prostoru pro nadhled jako zázemí pro změnu postojů k sobě i k ostatním...“. Autorka tamtéž připomíná V. Lowenfelda a jeho názor, že „tělesná zkušenost tvarů“ je u dětí důležitější než vizuální vnímání.

Keramika se začala do hodin výtvarných výchov prosazovat s počátky vysokoškolského vzdělávání učitelů, tedy po roce 1946. V tomto procesu sehrály podstatnou roli poznatky v oblasti ontogeneze dětského výtvarného projevu. Již v období meziválečném se v rámci výzkumu výtvarného projevu dětí zabýval modelováním Otto Krautter. V roce 1930 vydal studii s názvem *Vývoj plastického vytváření u dětí předškolního věku* (Die Entwicklung des plastischen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde, Ein Beitrag zur Psychogenese des Gestaltens. *Zeitschrift f. Psychologie*, 1930). Porovnává zde vývoj kresby a modelování dětí. Rozlišuje „období mísení hlíny“ rozvíjející se paralelně s čmáranicemi, pak „období rytmického válení materiálu“ korespondující s dobou, kdy dítě kreslí obloučky, kruhy, smyčky a jako poslední etapu uvádí „období modelování objektu“, odpovídající období prvních kreseb figur. Autor vlivně publikace *Creative and Mental Growth* (1947), Viktor Lowenfeld, pak vyčleňuje dva typy projevů ve výtvarné expresi žáků ve věku okolo dvanácti let: vizuální (zrakový) typ a haptický typ. Zatímco první, vizuální typ, se seznamuje se světem skrze zrak, skrze pozorování okolí, druhý prostřednictvím tělesných pocitů – dotyků, vůně, teploty, chutě, svalových pocitů a hmotnosti. Lowenfeldův výzkum prokázal, že 47 procent populace jsou vizuální typy, 23 procent haptické a 30 procent typ smíšený (podle Šicková-Fabrici, 2008). Na V. Lowenfelda, autora mnoha desítek článků a dalších publikací jako *Genesis of Sculpturing* (1932), *Sculptures by the Blind* (1934), *The Nature of Creativity* (1938), navázali mnozí další výtvarní teoretikové jako Jutta Ostenová, Lauretta Benderová, z českého prostředí Jaromír Uždil a další.

Neuropsychiatřička Lauretta Bender rozděluje stadia rozvoje modelovacích schopností dětí do čtyř fází: produkty motorických impulsů, napodobeniny výtvarů jiných, projekce obrazu vlastního těla nebo jiných tělových modelů, vyjádření fantazie,

emocí a sociálních problémů (Bender, 1952). Na celostátní konferenci výtvarných pedagogů v roce 1964 v Praze vystoupila s příspěvkem *Vývoj plastického projevu dětí a mladistvých* Jutta Osten. Cílem bylo objasnit, zda u každého jedince je možné vyhradit jeden z vývojových typů plastického projevu dětí vymezených u Bühlerové, Bergmanna, Könitzera, Gančevové, Lowenfelda a jiných: totiž typ *syntetický* (hmotu spojuje) a typ *analytický* (hmotu člení). Šlo především o ozřejnění teorií, zda jde o typy označující fáze vývoje, nebo zda je to výraz *příslušnosti jedince* k různým typům osobnosti. J. Ostenová (1965, s. 87) poukázala na výsledky svého výzkumu, který prokázal, že „proces plastického vyjádření je určen stupněm duševního a výtvarného vývoje modelujícího“. Ztožnila se tak s teorií V. Lowenfelda. Oba způsoby plastického projevu dětí jsou podmíněny vývojově a nejsou projevem individuálního tvůrčího typu člověka založeného buď hapticky, nebo vizuálně (zrakově). Aditivní (syntetický) způsob formování odpovídá vývojové fázi od středního dětského věku do puberty, proti tomu strukturní (analytický) způsob vyhovuje mladistvým. Na téže konferenci volně navázali na tematiku práce žáků v materiálu svým příspěvkem také W. Kraft a H. Mecke, učitelé západoberlínského gymnázia. V rámci svého příspěvku *Práce v materiálu jako prostředek ke zvýšení účinnosti výtvarné výchovy* (Kraft a Mecke, 1965, s. 95) prezentovali 170 diapozitivů dokumentující dokonalou vybavenost pracoven a dílen školy, umožňující spojení výtvarné výchovy s dílenskou prací v organický celek. Tamějším žákům věku 12–19 let tak bylo umožněno tvořit modely, hračky, figurální i zvířecí plastiky, volné fantaskní útvary ze dřeva, z pálené hlíny, kovu atd. Kromě řemeslné čistoty a úměrnosti způsobu zpracování daného tématu v konkrétním materiálu, byl zde hlavním cílem rozvoj tvůrčí invence.

Zásadním přínosem pro vývoj studia dětského výtvarného projevu byly texty Jaromíra Uždila: *Vnímání a výtvarný projev* (1970), *Výtvarný projev a výchova* (1974) a přehledová publikace *Čáry, klikyháky, paňáci a auta* (1974) zabývající se dětskou kresbou v psychologických a didaktických souvislostech. Ačkoliv se poslední ze zmíněných publikací soustředí na kresbu a malbu dětí, J. Uždil se zde věnuje také modelování. Chápe modelování jako „poněkud rozdílnou, avšak neméně důležitou oblast výtvarných činností“ (Uždil, 1974, s. 117). Poskytuje stručný přehled vývoje způsobů práce dětí s plastickou hmotou. První zkušenosti dvouletých a tříletých dětí s plastelínou přirovnává k čarání. Dítě se seznamuje s možnostmi hmoty: úderem dlaně vytvoří placičku,

rýpe do ní nehtem, válí ji, hněte ji. Ani v pozdějším věku není pro děti práce s plastickou hmotou snadná a proto, jak Uždil tamtéž uvádí, děti nacházejí východisko v tom, že z hmoty vyrobí jakési nudličky, „hmotné linky“, které následně ohýbají a skládají do nějakého tvaru, aby docílily požadovaného výtvoru. Uždil ve své kapitole o modelování nezmiňuje syntetický a analytický přístup k práci s hmotou. Na otázku „Čím modelovat?“ vyjadřuje své preference hlíně před plastelínou. Dítěti v období puberty a po ní se Uždil věnuje v textu *Vnímání a výtvarný projev* (1970). Ačkoliv se zde nezabývá přímo tematikou plastického výtvarného projevu či dobovým postojům k plastickému vytváření v rámci hodin výtvarné výchovy, je z textu zcela zřejmé, že si je vědom nutnosti uzpůsobit hodiny výtvarné výchovy „nové“, s dospíváním přirozeně nastupující potřebě tvořivosti. Ta se projevuje racionálním zájmem dospívajícího žáka o výtvarné prostředky a techniky, tedy v zájmu o otázku „Jak se co dělá?“. Uždil kritizuje dobové postoje ve výtvarné výchově slovy: „*je chyba, jestliže výtvarná činnost v té době nic podobného nenabízí. Jestliže neprovokuje svých technickým pozadím a technologickými kouzly ... víc tisk, než čistá kresba, víc koláž než malba, pracná konstrukce než architektonický náčrt, spíš fotogram než kompoziční studie platí v této době*“ (Uždil, 1970, s. 20–21) Právě v tomto ohledu je keramická tvorba přímo nabízí. Celý proces je technicky náročný a pro mladickou touhu po „objevování“ nových technik a technologických postupů ve výtvarném vyjádření zcela vyhovující.

V českém prostředí se téma začlenění práce s hlínou do výtvarných hodin však stalo nejaktuálnější až s vývojem výtvarné pedagogiky směrem k výtvarným řadám a projektům, kdy se skutečně práce s hlínou v hodinách výtvarných výchov uskutečňovala. Věra Roeselová, jako jedna z hlavních protagonistek a iniciátorek tohoto přístupu, keramice věnuje samostatnou podkapitolu s názvem *Plastická a prostorová tvorba v keramickém pojetí modelování ve své knize Techniky ve výtvarné výchově*. (Roeselová, 1996, s. 161–164)⁶² Autorka volně navazuje na V. Lowenfelda, J. Uždila, a další.

62 Věra Roeselová připomíná, že starší žáci keramiku řeší „s vědomím souvislosti mezi materiálem, užitou formou a zamýšlenou funkcí“, což souvisle tříbí jejich nápaditost řešení a současně posiluje výtvarnou kázeň jejich projevu. Konstatuje, že keramika mladších žáků má výrazně dekorativní ráz odvíjející se od kresebné zkušenosti. Dále upozorňuje na metodické obtíže, které práce s keramikou přináší. Hovoří především o problémech souvisejících s odlišnou barevností glazur před a po vypálení výrobků. Nabízí však také rady, jak se s těmito souvise-

14.2 PROSAZOVÁNÍ VÝUKY KERAMIKY V RÁMCI VZDĚLÁVÁNÍ BUDoucích UČITELŮ

Paralelně se snahou o začlenění práce s plastickými hmotami do hodin výtvarné výchovy probíhalo ve 2. polovině 20. století postupně začleňování výuky keramiky do rámce vysokoškolského vzdělávání budoucích výtvarných pedagogů. Olomoucké univerzitní výtvarné vzdělávání reagovalo na aktuální vývoj a práce s hlínou byla, od obnovení Palackého univerzity v Olomouci roku 1946, trvale zařazována do procesu výuky budoucích učitelů. V komplikovaném vývoji existence výtvarných kateder v Olomouci však keramika neměla až do akademického roku 1991/1992 nikdy pozici samostatně vyučovaného předmětu.⁶³

Na počátku existence zájmu o výuku keramiky na Univerzitě Palackého v Olomouci stála zásadní role Josefa Vydry (více viz Kavčáková a Myslivečková, 2010). S nástupem do funkce ředitele Ústavu pro výtvarnou výchovu roku 1946 zařadil do výuky v prvním ročníku studia teoretický předmět *Výtvarná výroba – keramika, sklo*. Jakožto zastánce principů Bauhausu chápal keramiku jako jeden z prvních nosných předpokladů pro další tvůrčí výtvarnou činnost, jako primární dovednostní nutnost studentů. Přednášky byly od akademického roku 1948/1949 doplněny o praktická cvičení, o předmět nazvaný *Modelování v materiálu (dřevo, keramika)*, vyučovaná Karlem Lenhartem.

Zájem o keramiku na celospolečenské úrovni počátku 50. let se projevil v Olomouci například v akademickém roce 1950/1951, kdy se při rozsáhlé akci nazvané „Palackého universita olomouc-

jícími problémy vyrovnávat, resp. jak jim předcházet. Jako další z častých obtíží při práci s keramikou u dětí uvádí fakt, že žáci si do práce s keramikou přenášejí zlozvyky z modelování z plastelíny. Proto je nutné „dodržovat základní keramický postoj“ a s prací s keramickou hlínou seznamovat děti postupně a systematicky. Roeselová dále uvádí i některé technologické rady, např. jak upevňovat detaily ke keramické mase. Uvádět tyto připomínky je však, domnívám se, nadbytečné, protože s technologiemi výroby keramiky musí být každý vyučující, jenž keramiku zahrne do svého učebního plánu, obeznán, a je tedy bezpředmětné je plytce připomínat.

63 Tématu výuky keramiky v rámci vzdělávání budoucích výtvarných pedagogů v Olomouci se věnuje aktuální výzkum. Směřuje k cíli odpovědět na otázky: Jak probíhala výuka keramiky na olomoucké univerzitě v minulosti? K jakým proměnám zde docházelo v závislosti na dobových trendech a organizačních formách vzdělávání, v závislosti na postojích a vzdělávacích metodách jednotlivých pedagogů a na technických možnostech oboru? S jakými problémy se výuka keramiky na UP v Olomouci potýkala v dobách poválečných, normalizačních a porevolučních?

kému kraji“ s podtitulem „Palackého universita lidu“ uskutečnil cyklus přednášek *O keramice* určený pro nejširší veřejnost. Vedením byl pověřen Karel Lenhart.

S počátkem padesátých let započala v Olomouci výuka předmětu *Architektonika a výtvarná výroba*, do jehož rámce spadala také keramika. O výuku se od akademického roku 1957/1958 dělil Aljo Beran se Stanislavem Vymětalem. S příchodem této osobnosti do výtvarného školství v Olomouci se keramika dostala na přední pozice zájmu. Podíl výuky Stanislava Vymětala, od roku 1959 již působícího na výtvarné katedře Filozofické fakulty UP v Olomouci, se postupně navyšoval, stejně jako počet hodin přidělený předmětu *Výtvarná výroba a architektonika*. S nepatrnými změnami v počtu hodin, v rozvrstvení na přednášky a cvičení výuka tohoto předmětu probíhala plynule až do roku 1980. K nejvýraznější události došlo v akad. roce 1975/1976, a to zavedením předmětu *Keramické praktikum*, tzv. „doporučené přednášky“, taktéž vedené Stanislavem Vymětalem. Výuka neměla však dlouhého trvání, protože *Katedra výtvarné teorie a výchovy* na Filozofické fakultě UP v Olomouci byla pro výuku učitelského oboru zrušena. Veškeré vzdělávání budoucích pedagogů v roce 1980 převzala fakulta pedagogická.

Paralelně s výtvarnou katedrou na olomoucké filozofické fakultě existovala mezi lety 1964–1980 *Katedra výtvarné výchovy* také na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Dva předměty, které ve větší či menší míře zahrnovaly keramickou práci, se nazývaly *Modelování a Architektonika a výtvarná výroba*. Byly vedené proměnlivě Zdeňkem Příkrylem, Emilem Viklickým a Jaroslavem Neradem. V katalogu výstavy výtvarných prací posluchačů *Katedry výtvarné výchovy* Pedagogické fakulty konané v rámci oslav 400. výročí založení university v Olomouci na počátku 70. let je zachyceno postavení výuky keramiky na katedře slovy: „*Místo keramiky v celkové náplni výuky výtvarné výchovy je úměrné významu této disciplíny v kontextu průmyslového výtvarnictví a architektury. ... cílevědomě usilujeme o to, aby keramické výrobky našich žáků nebyly samoučelné, aby byly určeny adresně k plnění určitých funkcí, aby měly společenský účel.*“ (*Výstava výtvarných prací...*, 1973, nestr.)

K zásadní změně ve výuce keramiky došlo počátkem devadesátých let. Porevoluční vedení tehdejší *Katedry výtvarné teorie a výchovy*, v jehož čele stála Hana Myslivečková, podalo ke dni 10. dubna 1990 k rukám proděkana pro výchovně vzdělávací činnost Pedagogické fakulty „*Návrh na zřízení nového studijního oboru*“.

V rámci tohoto dokumentu byly nově koncipovány studijní plány a keramika získala statut samostatného předmětu. Po jeho přijetí se od akademického roku 1991/1992 začala keramika vyučovat jako *povinný* předmět typu „A“. O rozvoj oboru i ateliéru keramiky na výtvarné katedře v Olomouci se následně zasadila především Jana Bébarová, působící zde mezi lety 1992–2010.

Za základní kritérium kvality své výuky J. Bébarová považovala *zvládnutí řemesla*. Tento prvotní cíl stanovovala jako neodmyslitelný předpoklad jak pro úspěch výtvarných ateliérových realizací studentů, tak především pro upevnění nutného sebevědomí v oboru, bez něhož, jak se sama domnívá, není možné keramiku v pedagogické praxi realizovat. Spojeno s mottem: „*Nebudou-li učitelé keramiku umět, nebudou ji dělat.*“, požadovala od studentů osvojení si základních postupů a technik keramické práce a znalost možných úskalí s keramickým materiálem spojených. Získání „schopnosti šířit obor dál“ v sobě zahrnovalo také předpoklad znalostí z oblasti historie keramické práce. Jana Bébarová si tedy souvisle stanovila druhotný cíl, čímž byla „*výchova k umění*“. Vedla se studenty diskuze o uměleckém řemeslu, o současné i minulé keramické produkci apod. Směřovala k výchově takového učitele, který, vědom si kvalitních výsledků své vlastní práce v oboru, může a chce své zkušenosti a teoretické i praktické znalosti „předávat dál“ a široce je uplatnit ve své budoucí pedagogické praxi (rozhovor, 2017).

14.3 KRITÉRIA KVALITY VÝUKY KERAMIKY NA PDF UP V OLOMOUCI DNES

V dnešní koncepci akreditovaných oborů na Katedře výtvarné výchovy (KVV) Pedagogické fakulty UP v Olomouci výuku oboru keramika garantuje sochař a keramik Robert Buček. Celý výukový koncept jeho hodin je prekoncipovaný základním požadavkem, kterým je upotřebitelnost získaných teoretických znalostí a praktických poznatků v budoucí pedagogické praxi. Robert Buček na tento moment kontinuálně apeluje. Vědom si faktu, že práce s hlínou není v hodinách výtvarné výchovy samozřejmostí, poukazuje na poznatky z psychologie i ontogeneze dětského výtvarného projevu a své studenty cíleně vede k pochopení nutnosti včleňování práce s hlínou do vyučování, přičemž opakovaně toto stanovisko akcentuje. Robert Buček směřuje k odbourání předsudku nutné složitosti a technické náročnosti práce s hlínou v hodinách výtvarné výchovy, „nemusí to být tak složité“, sám říká. S tímto záměrem

vede studenty k osvojení rozšiřující škály technik aplikovatelných v pedagogické praxi. Při vedení studentů k nalezení jejich vlastních témat pro volnou tvorbu a při požadované výtvarné reakci na předem zadané téma své záměry kompletuje a navyšuje je prvkem sebezpoznání (rozhovor, 2017).

Na výuce předmětu keramika se na KVV v Olomouci dále podílí Monika Dokoupilová. Během svého několikaletého působení na KVV, kdy vyučovala keramiku v prvních ročnících bakalářského jednooborového i dvouoborového studia (Výtvarná tvorba se zaměřením na vzdělávání) a zajišťovala servisní výuku pro obory Učitelství pro mateřské školy, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a studijního programu Speciální pedagogika, musela M. Dokoupilová značně přehodnotit cíle své výuky – změnit kritéria, jimiž hodnotila kvalitu. Z původního záměru vyučovat především technologie, za předpokladu, že studenti budou již „*zorientovaní sami v sobě a budou pouze hledat náměty*“, odstoupila. „*Zjistila jsem, že jsem dostala skupinu lidí, kteří si nevěří a jsou jako malé děti ... s keramikou se setkali v první, druhé třídě základní školy. Nechtějí keramiku dělat, protože již mají bloky dospělých, mají zvrácenou sebekontrolu: chtěl bych to dělat, ale dělat to nebudu, protože se ztrapním*“, objasňuje M. Dokoupilová (rozhovor, 2017). V důsledku tedy musí být nejdříve vyřešen výchovně-vzdělávací problém, v druhé řadě a částečně též paralelně pak lze v rámci zprostředkovávání technologických postupů realizovat vlastní tvůrčí záměry studenta. Pokud je tohoto dosaženo, může se řešit způsob práce s dětmi. M. Dokoupilová sumarizuje záměry své výuky do několika bodů: změnit postoj k tvorbě, otevřít branku ke kreativnímu projevu, začít přemýšlet tvůrčím způsobem, pochopit hmotu, osvojit si základní postupy a technologie.

ZÁVĚR

Proces prosazování oboru keramika do rámce výuky budoucích výtvarných pedagogů prošel mnohaletým a komplikovaným vývojem. Olomoucké univerzitní vzdělávání je dokladem toho, že se stále směřuje ke zkvalitňování výuky tohoto oboru. Je nezpochybnitelné, že jeho výuka probíhá na vysoké úrovni, studenti jsou kvalitně připravováni pro svou budoucí praxi. Položme si tedy otázku na závěr: Proč se keramika či obecně práce s hlinou, při stále se zvyšující naléhavosti jejího začlenění do výchovně-vzdělávacího procesu, v praxi do výuky na základních a středních školách ne-

integruje vůbec, či se integruje minimálně, nebo je degradována do pozice zájmového kroužku určeného jen pro malou skupinu žáků?

Obr. 21

Stanislav Vymětal se studentkami v keramické dílně, foto M. Stibor, soukromý archiv



Obr. 22

Ateliér keramiky, Umělecké centrum UP, 2004, foto J. Bébarová, soukromý archiv



LITERATURA

BENDER, Lauretta. 1952. *Child Psychiatric Techniques*. Springfield: Charles Thomas.

BIEBERLE, Josef. 1996. Palackého univerzita po normalizačních čistkách. *Střední Morava, kulturně historická revue*, **2**(2), 145, s. 110–113.

DROSTEOVÁ, Magdalena. 2007. Bauhaus 1919–1933. *Reforma a avantgarda*. Praha: Slovart. ISBN: 978-80-7209-88-1.

HOREJSEK, Jaroslav. 1996. Padesát let Univerzity Palackého v Olomouci. *Střední Morava, kulturně historická revue*, **2**(2), 145, s. 13–18.

KAVČÁKOVÁ, Alena & Hana MYSLIVEČKOVÁ, eds. 2010. *Josef Vydra (1884–1959) v kontextu umělecké a výtvarně pedagogické avantgardy 20. století, Historie a současnost univerzitního výtvarného vzdělávání v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2586-3.

KOVÁŘÍČEK, Václav, ed. 1996. *Pedagogická fakulta Univerzity Palackého 1946–1996, Padesát let vysokoškolského vzdělávání učitelů*. Olomouc: TiReSa.

KOVÁŘÍČEK, Václav, ed. 2006. *Pocta pracovníkům (1964–2006)*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80-7182-205-1.

KRAFT, W. & H. MECKE. 1965. Práce v materiálu jako prostředek ke zvyšování účinnosti výtvarné výchovy. In: *Výtvarná výchova a tvořivost*. Praha: SPN, s. 96.

MYSLIVEČKOVÁ, Hana & Petra ŠOBÁŇOVÁ, eds. 2014. *Vnímání, tvorba, komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4196-2.

OSTENOVÁ, Jutta. 1965. Vývoj plastického projevu dětí a mladistvých. In: *Výtvarná výchova a tvořivost*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 87–92.

ROESELVÁ, Věra. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902-2671-X.

ROESELVÁ, Věra. 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902-2672-8.

ROESELVÁ, Věra. 1999. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-3-6.

SERAFÍN, Čestmír, ed. 2005. *Ohlédnutí. Jubilejní kaleidoskop. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého 1946–2005*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP v Olomouci. ISBN 80-7182-148-9.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. 2008. *Základy arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-408-3.

Univerzita Palackého v Olomouci, 50. výročí obnovení univerzity. 1995. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

UŽDIL, Jaromír. 1970. *Vnímání a výtvarný projev. Výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvorivosti (neprodejná publikace).

UŽDIL, Jaromír. 1974. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Výstava výtvarných prací posluchačů katedry výtvarné výchovy pedagogické fakulty university palackého v Olomouci v rámci oslav 400. výročí založení university v Olomouci. (kat. výst.). 1973. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. nestr.

Použité prameny:

Knihy diplomových prací: *Kombinované DP, Diplomové práce, Evidence diplomových prací od 1994*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, děkanát.

Rozhovor s: Jana Bébarová. 2017-08-10. Horka na Moravě.

Rozhovor s: Monika Dokoupilová. 2017-08-20. Olomouc.

Rozhovor s: Robert Buček. 2017-09-14. Olomouc.

Seznamy přednášek Univerzity Palackého v Olomouci (rozmezí let 1946–2016). Archiv Univerzity Palackého v Olomouci

15 Společně ke kvalitě. Labyrint ve výtvarném pojetí žáků, studentů, pedagogů a umělců v rámci Zásnuckého workshopu 2017 | Lenka Vojtová Vilhelmová

Pro čtvrtý ročník výtvarně-vzdělávacího workshopu pro žáky, studenty a výtvarné pedagogy v zásnuckém klášteře (2017) byl vybrán časosběrný koncept s tématem Labyrint.⁶⁴ Vyústěním celého projektu bylo tvůrčí výtvarné setkání a společná prezentace výsledných artefaktů formou výstavy v křížové chodbě kláštera, která navazovala na celostátní akci Noc kostelů.

Prostřednictvím těchto prezentací je možné analyzovat přístupy ke zvolenému tématu, jak po teoretické stránce, tak především po stránce výtvarné. Významnou součástí takového setkání je společné užívání prostor k realizaci díla či vzájemné vnímání procesu tvorby. Jedním z inspiračních prvků je i sdílení duchovního náboje historických prostor kláštera, ale i celého krajinného komplexu. Konfrontace je zde naprosto na místě a přináší velmi zajímavé výsledky. Společné diskuze o konceptu, jeho formě, materiálech a výtvarných médiích jsou nezbytnou součástí tvůrčího procesu. Struktura těchto setkání umístěná do dvou prezentací v jednom roce a workshopu poslouží k řadě zamyšlení a sebereflexí pedagogů. Korektní způsob pozorování, porovnávání, hodnocení a jejich objasňování, ale i dar sdělit neviditelné a nehmátelné je pro pedagoga premisou v jeho přístupu ke studentovi, k žákovi. Celému procesu předchází seznámení se s tématem

⁶⁴ Pro předchozí ročník (2016) bylo např. zvoleno téma Uvnitř a vně.

prostřednictvím odborných přednášek, vlastního studia a rešerší zkoumaného námětu.

Labyrint a labyrinty

Dnešní sekulární kultura dokáže vyprázdnit i tak vyhraněně existenciální pojmy či obrazy, k jakým patří labyrint. Při bližším pohledu zjistíme, že vyprázdnění není ten správný pojem, byť výsledek je tentýž. Sekulární kultura jde cestou prostého vytěšňování metafyzických aspektů života mimo životní pocit, mimo existenciální uvažování a prožívání. Obraz labyrintu provází člověka celou kulturní historií, dokazatelně, už ve formě abstraktního geometrického obrazce již od starého Egypta. Můžeme hledat jeho empirický předobraz v pradávných dobách, v bludištích jeskynních komplexů s mystériem kontrastu osvětlených prostor a temného, bezvýhodného hrozičího neznáma. Můžeme vcelku bez váhání hovořit o archetypu. V dnešní době zbývá z obrazu labyrintu jen neurčitá přitažlivost. Milá zábava v podobě kuličky hledající v kruhovém plexu minibludišti tu jedinou cestu k cíli – stačí předvídat a rukama ovládat pohyb kuličky v souhře nakloněných rovin. Nebo vzít obraz středověkého katedrálního labyrintu a použít jej pro designerské řešení parku: švitořící maminky mezi řečí navigují ratolety k správnému pohybu v obrazci kamenů na zeleném trávníku... neškodné, nevinné, zábavné... Ano, civilizace dokáže prosvětlit jakoukoli temnotu, světlý smog nahrazuje tajemství noci, obraz labyrintu tak připomíná velmi neurčitě jen cosi známého, podvědomého, zůstal jen magnetismus geometrického obrazce.

Stačí ovšem jen prostý popis starořeckého labyrintu, aby chom si uvědomili, že zdaleka nejde jen o půvab prostorového rébusu nebo o mapu spleti podzemních chodeb.

Minotaurův labyrint byl v první řadě vězením netvora. Tělem lidským, jeho matkou byla žena, přirozeností ovšem zvířecí, neboť otcem byl býk, ovládan zcela zvířecími pudy. Netvor patří do tmy, kde není vidět zvířecí původ člověka. Nejen do tmy, ale do podzemní temnoty, podsvětí.

Theseus pak je vyslancem člověčenského, apolinského typu, obraz odysseovské odvahy a chytrosti; Ariadna, jeho spojenkyně, dcera oné zhrěšilé matky, obraz lásky nebo alespoň erotické náklonnosti. Chytrost, odvahy, láska (budiž) umožní Theseovi vyhrát.

Ariadna ovšem, zcela v logice starořeckého Osudu poslušná volání matčina dědictví nejde ovšem za Theseem, jak bychom na

základě naší křesťanské zkušenosti očekávali, ale k Dionýsovi, takto civilizačnímu konkurentu Apolona.

Řecký labyrint tedy není ani kolektivní vzpomínkou na jeskynní zkušenost, život ve zvířecí tmě, ani prostorovým rébusem, obrazem hledání, chytrosti, ale obrazem trvalé arény apolonsko-dionýského dramatu člověka s jediným možným východiskem – sudbou lidského zvířete je být kulturní bytostí, nebýt barbarem. V podobě aténské či římské občana, křesťanského rytíře, madony, gentlemana, dámy či alespoň slušného člověka.

Pomiňme nyní, že součástí Labyrintu je jeho Řešitel, tedy Osvoboditel, Vykupitel, že Theseus nebyl ani prvním, ani posledním. V každém případě díky demokratizaci, pokroku, individualizaci se součástí obrazu Labyrintu stává Poutník, přesněji řečeno křesťanský Poutník. A ani pro křesťanskou zkušenost neznamena tento archetyp jen rébus: „*Jak se mýlíte smrtelníci, majíce bludiště za bludnou cestu, která vás má jen zmást... Kdo však bloudí bludištěm rozumně, najde cestu spásy a pravdy.*“ (von Hohenstein, 2001, s. 136)

Komenského labyrint je bez poutníka, hledače pravdy a spásy, již nemyslitelný, o vykupiteli a osvoboditeli ani nemluvě: „*Neboj se, můj milý, já s tebou jsem tvůj Vykupitel... Buď v světě. Dokud tě tam nechávám, poutníkem, podruhem, příchozím hostem: a mne pak zde domácím mým, právo nebešťanství tobě se dává... Zemských věcí, dokud tam jsi, uživej, v nebeských se kochej, buď povolný mně, odporný a odbojný světu a tělu... měj hlásné srdce, tichý jazyk... v svět buď tělem, ve mně srdcem. Tak budeš-li činiti, blažený jsi a dobře bude tobě.*“ (Komenský, 1970, s. 195–196) U řecké zkušenosti je úběžníkem rozum-odvaha-láska, u křesťanské víra. Bůh je zdrojem optimismu, kompasem, garancí řešení labyrintu. Komenský principiálně obohacuje tehdejší poznání, když překonává Descartovo rozumářství, racionalistický pragmatismus, a ukazuje člověka v komplexnosti, v synergii rozumu, citovosti, fantazie, vroucnosti.

Se sekularizací duchovního života ztrácí člověk orientaci, vytrácí se optimismus řešitelnosti světa. To se netýká jen veřejného prostoru života, ztráta úběžníku komplikuje i individuální subjektivitu. Jednostranné odsouzení sekularizace by ovšem bylo velmi pochybeným zjednodušením. Ve své vrcholné podobě přivádí na svět Robinsona, člověka nezdolného, dovedného, sebevědomého. Plejáda dobrodružných hrdinů 19. století pokračovala i ve století následujícím, námatkou Jackem Londonem, postavami průmyslní-

ků, bankéřů, hrdinů ovládajících složité struktury velkých korporací. Kafkův Zámek je ovšem jedním z příkladů moderní negativní zkušenosti archetypu Labyrintu. Člověk se stává zbloudilým Poutníkem v labyrintech, jež nemají východiska. Odcizený člověk 20. století tuto cestu završuje krizí subjektivity: člověk je zbloudilcem sebe sama. O útěchu se pokouší postmodernismus cestou relativizace hodnot, klouzavých ne-jistot, rozmytých, tekutých hranic.

Veřejný prostor 21. století ztratil cestou relativizace svoje tradiční pevné opěry: pragmatismus přebíjí principiálnost, idealismus je považován za slabost, dobro je nadstavbou, veřejný slib taktikou, v penězích se vypočítává nejen úspěch, ale také spravedlnost, dobro, láska. Internet a sociální sítě znamenají rezignaci nad kulturním řádem veřejného prostoru, do kterého tak bez překážek pronikají iracionalita, stádní pudovost. Co tedy ukazuje dosavadní stručný a jistě ne systematický popis archetypu Labyrintu?

Za prvé, archetyp prochází dějinami a mění se, metamorfuje pod vlivem nových zkušeností. Za druhé, umění bere archetyp nikoli jako ideální hotovou a ukončenou formu, ale jako sediment nových a nových zkušeností kolektivního Já. Ukazuje se, že podoba geometrického obrazce labyrintu je v porovnání s realitou dnešních labyrintů pouhou hračkou. Ukazuje se absence Theseů, Ježíšů. Zdá se, že dnešní svět je zaplaven poutníky, kteří putují, aniž by ovšem měli ambici řešit labyrinty. Slovy Komenského: *neřeší se pravda a spása, cílem je už jen blaženost. Čas čekání.*

„*Velké symboly se systematicky znovu a znovu opakují.*“
(Chiarini, 1991)

Výtvarná interpretace umělců

Workshopu se účastnili a svoje díla prezentovali pedagogové, umělci Petr Brožka, Lenka Feldsteinová, Jan Hísek, Josef Lorenc, Diana Pinkasová, Lenka Vilhelmová a dále studenti Václav Koubek, Nikola Příhodová, Daniela Jelínková, František Slovák.

Labyrint umělců a studentů vizuálně potvrzoval nastudované literární prameny, že labyrint může být obrazem – mytologickým s odkazem starověkého mýtu, odkazem architektonickým, grafickým – s aplikací Uzlu Leonardova – (škola L. da Vinci, kol. r. 1510) vyjádřeným jedním tahem, vyjadřujícím střed naší existence. Barokními zahradními labyrinty k romantickému pojetí hledání sebe sama v lesních porostech... místech duchovního hledání, labyrinty zápasícími s úzkostí... Najdeme zde díla inspirovaná

labyrintickou reflexí založenou na vlastní zkušenosti a hluboké sebereflexi.

Fenomenologické prolínání objektivního a subjektivního se odráželo v celkovém výrazu nainstalovaných děl. Experimentální přístupy se objevily u mnohých účastníků, například v prostorové prezentaci Josefa Lorence v jeho přístupu a aplikaci materiálů, tak v samotném pojetí tvorby, které jinak u J. L. v galerijní tvorbě nepozorujeme. Jeho labyrint v kruhovém reliéfním zobrazení s použitím fragmentů přírodních materiálů z větví stromů, kterými analyzoval kruhový prostor. Dvourozměrná prezentace akvarelovou malbou na papírové podložce Petra Brožky byla ukázkou chromatické malby od geometrické abstrakce k emotivnímu symbolismu. Dělená plocha vertikálně a horizontálně dělená kruhovými plochami, uzavřená a sevřená v křížovou kompozici. Trojrozměrné papírové masky býka zavěšené na okně poutaly svoji pozornost nejen plasticitou a poetickým výrazem, ale zároveň světlou hrou oken. Konceptuální tvorbou jako vždy se prezentovala Lenka Feldsteinová, která využila prostor Rajské zahrady a labyrintickou síťovou klenbou z motouzů zaklenula celé pomyslné první podlaží. Použitý konopný motouz nabyl ve spojení s měnícím se světlem novou a plnou dimenzi. Dva nástroje vytvářely nové a nové optické jevy. Moje práce se představila lavírovanými černobílými kresbami – studiemi odkazujícími na objekt-bludiště ovládající lidskou mysl – s negativním výsledkem. Objekt vytvořený v kombinaci motouzových klubek zalitých akrylátovou a sádrovou masou – modelovanou do tvarů hlav a hlaviček, uložených na cédečkové disky, vytvářel pomyslný příběh jedné hlavy a její mysli.

Jan Hísek ve svých drobných kresbách na papírové podložce reagoval na prostředí kolem sebe a vizuálně ikonograficky zpracovával svoji labyrintickou představu. Exponáty umělců-pedagogů se prolínaly pracemi našich studentů – a po shrnutí bylo překvapivé, že převládala prostorová řešení nad tvorbou dvourozměrnou.

Studenti běžně používali a kombinovali protikladné hmotové látky jako například kov – sklo, dřevo – látku, kámen – papír, transparentní podložku s plnou hmotou atd. Aplikovali organické látky přírodního charakteru od rostlinných látek přes nerostné k živočišným až po látky novodobé. Průhledné materiály mají vlastnosti, které prohlubují zážitek svými odlesky, svou transparentností, v kontextu pevných a neprůhledných, drsných, rezivějících materiálů. Vystavená díla středoškolských a vysokoškolských studentů byla podle způsobu prostorovosti v rovnováze.

Výtvarné materiály a výtvarné techniky

Prezentace žáků základních škol a žáků umělecké školy se od sebe výrazně lišily svým přístupem a výsledky tvorby. Sedlčanská ZUŠ se vymykala svojí úrovní: tvořivostí, přístupem, rozsahem, technikami, estetickým zpracováním, včetně samotné instalace. Představili se všemi výtvarnými plošnými výtvarnými technikami. Zde byla patrná plná a společná zainteresovanost pedagogů a žáků. V této souvislosti je dobré zmínit význam celoročního zájmu o dané téma, hluboké zainteresovanosti; v důsledku této skutečnosti můžeme pozorovat větší rozsah a výběr materiálů a výtvarných technik. Sedlčanští rovněž pracovali s keramickou hmotou a představili reliéfy se strukturálními otisky. Viděli jsme reliéfy glyptické, tedy ryté nebo ponořené. V ostatních segmentech však byla patrná absence využití prostorové tvorby a s tím spojený výběr materiálových hmot.

Je otázkou, proč se nevyužívají nové modelovací materiály, které jsou snadné pro skladování, nejsou náročné na provoz, a hlavně se s nimi snadno a dobře pracuje. Hovoříme o materiálech akrylátových, o modelovacích samotvrdnoucích hmotách, stejně jako o keramických hmotách upotřebitelných i bez výpalu. A o materiálech přírodních, recyklovatelných: původu rostlinného, nerostného, živočišného atd. Právě tyto materiály stojí u vzniku písma, malby, grafiky, sochařské tvorby. Jejich znalost a zkušenost s nimi jsou nedílnou součástí výtvarné tvorby, její inspirací.

Zde je na místě podotknout, že materiálová nabídka v prezentaci děl žáků ZŠ nebyla tak pestrá a nepřinášela očekávaný výsledek. Kultivace materiálem a aplikování jednoduchých materiálů je stálou absencí na školních pracovištích. Vezmeme-li v potaz, že jsou žáci převážně trvalými obyvateli městských aglomerací, bude se vytrácet nezbytná zkušenost a rozvíjená citlivost k vnímání přírodních materiálů, k objevování jejich krásy, jejich inspirativních složek, ale i historických souvislostí, k objevování hmoty jako takové. Přitom chemie hmoty je vlastností materiálů a je nedílnou součástí našeho prostředí, našeho ekosystému, přírodních zdrojů. Trvalou a historickou součástí naší lidské existence.

Výchovně vzdělávací cíl projektu

Přínosem společného tvůrčího setkání je vzájemné poznání o přístupech v rámci výtvarné tvorby. Spolupůsobení ve složitém prostoru kláštera (pedagogové – umělci, studenti gymnázia) má pro školní děti prvního a druhého stupně zajímavé a na první pohled

inspirující výsledky. Žáci a studenti shledávají, že být výtvarníkem je činnost náročná a nelehká po všech stránkách. Kladou si otázky: Čím vlastně je umělec, jakým způsobem přemýšlí, jak buduje svůj koncept, jaký je jeho tvůrčí proces, jaké materiály zvolí, jak s nimi nakládá a jaký je finální výsledek tvůrčí práce? Poznávají, jakým způsobem funguje kreativita, jaký má význam pro výtvarné tvoření.

Mezi důležité faktory bezesporu patří pozorování procesu tvorby, kdy jsou svědky omylů, nezdarů, oprav. Vnímání a aplikování materiálů tradičních a neznámých a jejich kombinací. Co je přínosné pro učitele, žáky, studenty? Připravovaná témata mají vliv pro vytváření platformy, jakou je imaginace a fantazie. *Jakým způsobem aktivovat naši imaginaci?* V rámci aktivního pobytu se podporuje schopnost analytické reflexe, která tím vytváří kreativní předpoklady. Pro studenty je velkým přínosem – sledují osobité přístupy v rámci výtvarné činnosti, tím se učí reflektovat aktuální tendence v současném umění. Učí se, jak zaujmout poučené stanovisko. Vzájemná spolupráce a vzájemná výměna názorů k danému tématu podporuje jakousi dynamiku, která určuje nové přístupy na tomto potřebném základě. „*Výměna postupů a metod a jejich osvojení pomáhá uvolnit vlastní latentní kreativitu.*“ (Gompertz, 2017) Právě tato společná platforma aktivuje kreativitu a přináší nové formy imaginace pro každého z účastníků. Neopomenutelným měřítkem pro výtvarnou interpretaci jsou prostory, v kterých se tvoří. Významně se podílí na celé tvorbě – svým měřítkem, svým horizontem, svým světlem a stínem, dělením ploch. Rytmem schodišť. Tento klášterní prostor rezonuje v každém obyvateli, který zde působí. Zasahuje do jejich tvorby. „*Prostor je kvalitativně provázaný s vnímáním.*“ (Holl, 2003)

Klášterní a kostelní okna svými světelnými obrazy – stále se měnícími – vytvářejí novou iluzi prostoru a proměňují charakter všech výtvarných výpovědí. Architektura je katalyzátor proměn, který nenápadně, ale zároveň velmi účinně formuje všednodenní lidskou zkušenost prostřednictvím materiálů detailů. Čím intenzivnější je její smyslové prožívání, tím více se ke slovu dostává také její psychologický rozměr.

LITERATURA

GOMPERTZ, Will. 2017. *Přemýšlej jako umělec*. Praha: Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-529-1.

HOHENSTEIN von, David Casper. 2001. In: HOCKE, Gustav René. *Svět jako labyrint. Manýrismus v literatuře*. Triáda: Praha. ISBN 978-80-86138-21-3.

HOLL, Steven. 2003. *Paralaxa*. Praha: Era. ISBN 80-86517-68-3.

CHIARINI, Giochino. 1991. *Esej Odisseo. Il labirinto marino Odisseus. Kepos*.

KOMENSKÝ, Jan Amos. 1970. *Labyrint světa a ráj srdce*. Odeon: Praha.

Aspekty kvality výtvarné výchovy v praxi

Kvalitu výtvarné výchovy je zajisté nutné sledovat nejen v teoretické rozbavě, ale i v praxi. Právě podobám výtvarné výchovy v praxi, jejímu propojení s uměním a společenskými problémy – a identifikování možných faktorů kvality – je věnován závěrečný oddíl naší monografie. Nabízí konkretizace přístupů na mikroúrovni výuky, jež jsou přirozeně vázány na dílčí segmenty širokého vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy. Oddíl je mozaikou různých přístupů a může se zdát fragmentarizovaný. Postupuje však od praxe k teorii a vychází ze skutečného myšlení výtvarných pedagogů a z konkrétních podob výtvarné edukace. Každá z nich nabízí dílčí výtvarně-pedagogickou strategii (a každou z nich lze označit za přístup zakládající kvalitu pedagogického díla) a ukazuje, že o výuce je třeba uvažovat komplexně a v souvislostech oborových i společenských.

Lenka Marxová se zaměřuje na představení specifických, převážně alternativních výstavních možností současného umění a deskripci soudobého fenoménu výstavního prostoru v zahraničí s ohledem na český kontext. Představuje také autorské site specific akce ve veřejném prostoru, které byly následně didakticky transformovány do výtvarných úloh a realizovány se studenty pražského gymnázia ve veřejném prostoru v okolí školy. Edukační část je doplněna výzkumným šetřením kvalitativního charakteru, díky němuž byla zachycena specifika zprostředkování daného tématu v rámci edukačního procesu.

Studie Moniky Plíhalové potvrzuje tezi, že vyučování je kvalitní pouze tehdy, když se odehrává v motivujícím, přátelském klimatu a když vykazuje adaptivitu výukových postupů – a nebo umožňuje spontánně vznikající humorné situace. Je známo, že smích léčí, a snad by více humoru pomohlo léčit školní stres, nudu nebo patologické sociální klima mnohých tříd. Plíhalová v tomto duchu představuje humor jako účinný nástroj a ukazatel kvalitní výuky a prezentuje poznatky získané kvalitativním výzkumným šetřením projevů humoru ve výtvarné výchově na základě přímého pozorování výuky tří učitelů (s použitím Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu). Jako hlavní cíl výzkumu si stanovila zmapovat využití a charakter humoru ve výuce tří výtvarných pedagogů a získaná zjištění interpretuje v kontextu teoretických východisek humoru a ve spojení s výtvarným uměním a pedagogikou. Během interpretace výzkumných nálezů se jí podařilo vymezit tři oblasti projevů humoru ve výuce výtvarné výchovy a specifikovat charakter humoru v učitelově pojetí výuky u jednotlivých učitelů výtvarné výchovy.

Praxe se týká rovněž kapitola zaměřená na interkulturní souvislosti výtvarné výchovy a na její možnou roli v občanském vzdělávání, konkrétně v boji proti rasismu. Propojování edukace se současnými společenskými problémy a schopnost učitele reagovat na dění ve společnosti je zajisté dalším z ukazatelů kvality a takto je také třeba chápat zařazení tohoto tématu do celku naší knihy. Autorská dvojice Irena Paroubková a Michal Trčka se zaměřuje na možnosti rozvinutí kritického potenciálu výtvarně didaktického diskurzu a zpracovávání společenských témat v rámci výtvarné výchovy, která se může stát jedním z vhodných prostorů pro realizaci veřejné a kritické pedagogiky. Příspěvek vychází ze snahy odpovědět na výzvy doby, mezi které dnes podle mnohých ukazatelů patří vzestup xenofobie a rasismu. Ve vztahu ke kvalitě chtěli autoři nastolit kritiku projevů netolerance a odmítání „jinakosti“ jako zdroj nereflektovaných možných kritérií kvality vzdělávání. Autoři se dále pokusili tematizovat způsob uchopení uprchlické krize ve výtvarné výchově a nabídnout konkrétní příklady z německé pedagogické praxe.

Výtvarnou výchovu si lze jen stěží představit bez kresby. Ondřej Moučka v kapitole Kresba jako koncept, proces, výraz prezentuje průběžné výsledky stejnojmenného výzkumu, který je zaměřen na deskripci a analýzu tendencí a témat v současné kresbě jak v tuzemském, tak mezinárodním kontextu – a zamýšlí

se rovněž nad edukačním kontextem tématu a nad kvalitními inspiračními zdroji pro výtvarnou výchovu. Autor ukazuje, že pojetí toho, co je kresba, se mění, že se stírají hranice mezi jednotlivými médii. Spíše než o jednotně definovanou entitu se dnes jedná o fluidní a permanentně se vyvíjející médium. Stále častěji je kresba vnímána jako proces, koncept, idea – než jako samotný výsledný produkt. V pedagogické praxi je ovšem kresba často chápána poněkud jednostranně a zastarale, přičemž povědomí o soudobých tendencích a aktuálnost témat by přispělo ke zkvalitnění výuky a k přiblížení se současným žákům a studentům.

Oddíl i celou knihu uzavírá Barbora Přehnilová svou prezentací edukačního projektu „Kudy chodím, vidím...“. Autorka se snaží upozornit na důležitost osobního prožitku architektury a na příkladu vybraných objektů Olomouce a prostřednictvím uceleného přehledu a vizuální dokumentace vybraných objektů nastiňuje, jakým způsobem můžeme vnímat své každodenní okolí. Usiluje o to pobídnout publikum k zamyšlení nad tím, co konkrétně s každým svým pohybem ve městě můžeme vnímat a jakým způsobem dané objekty můžeme číst, co z nich můžeme vyčíst a jakým způsobem nebo jakými médii je můžeme dokumentovat.

ÚVOD

Tato kapitola je strukturována do dvou částí – teoretické a empirické, přičemž obě části jsou zaměřené na téma alternativní prostor a termín site specific. Příspěvek prezentuje zjištění získané na základě diplomové práce obhájené v roce 2017 na KVV PedF UK, jejíž vedoucí byla dr. Uhl Skřivanová.

Námět alternativního prostoru navazuje na předchozí bakalářskou práci s názvem *Alternativní kulturní instituce*, ve které byly představeny alternativní výstavní prostory v České republice, například Benzínka u Slaného, galerie Půda, Buňka, Galerie SPZ, bytová galerie Zutý Mánes, vitrinová galerie m.odla či olšanská F43 na hřbitově, ale také naprosté experimenty typu exteriérové galerie Kaluž či malého putovního výstavního prostoru Peněženka. Tyto neziskové galerie, nazvané na přednášce festivalu 4+4 dny v pohybu „negaleriemi“, byly představeny z hlediska prostoru a umístění galerie, komunikace s divákem a způsobu financování. (Marxová 2013) Neziskové galerie alternativního typu v České republice zmapovala velmi přehledně Tereza Sýkorová ve svém projektu actiongalleries.info.

Studie si bere za cíl přehledně uchopit problematiku alternativního prostoru, který se jeví kvalitně prozkoumán z hlediska České republiky. Nedostatečné množství informací však přichází z hlediska přehledného vymezení alternativního výstavního pro-

storu v zahraničí, který by mohl být inspirací pro soudobou českou uměleckou scénu. Z těchto důvodů se studie zabývá tématem alternativního prostoru, a to z hlediska jeho využití k prezentaci současného umění, ale také předkládá možnosti zavedení tohoto tématu do školní praxe. Rozvádí náměty šesti hodin výtvarné výchovy vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, které byly podrobeny analýze s cílem zodpovědět stanovené výzkumné otázky ověřující jejich přínos.

16.1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ PROBLEMATIKY

Teoretické vymezení problematiky se zaměřuje na prezentaci současného umění v alternativním prostoru, tedy v prostoru k tomu primárně neurčenému. Zdrojem k této části byla osobní zkušenost s uvedenými alternativními kulturními prostory a rozhovory s umělci, kurátory a vedoucími galerií či uměleckých projektů.

Širokou problematiku alternativního prostoru bylo třeba dělit, aby získala určitou přehlednost. Východiskem se ukázalo vytvoření funkční typologie s odkazy na konkrétní zahraniční umělecké projekty. Pomocí této formy bylo možné představit podoby zahraničního výstavního prostoru a umožnit umělcům, kurátorům a výtvarným pedagogům navázat nadnárodní spolupráci. Prvním rozdělením autorské typologie je dělení na výstavní prostor specifický a alternativní.

Specifický výstavní prostor

Specifický výstavní prostor je prostor budovy, která byla stavěna jako muzeum či galerie. Její architektura je od počátku určena k prezentaci uměleckého díla, stanovená funkce budovy ovlivňuje rozmístění místností, způsoby osvětlení atd. Například americká kaple Rothko Chapel byla vystavěna s ohledem na budoucí výstavu lyrické abstrakce amerického malíře Marka Rothka, který se na její výstavbě podílel. Způsob osvětlení a „chrámovost“ stavby významně ovlivňuje celkové divákovské vnímání a je důležitým činitelem pro dokreslení atmosféry vystaveného díla (viz obr. 23).

V některých případech je samo muzeum uměleckým dílem. Jako příklad lze uvést Muzeum Solomona Guggenheima ve španělském Bilbau, které je obrovským futuristickým korábem samo o sobě lákajícím k návštěvě díky své jedinečnosti. Může se ale stát, že muzeum je natolik vizuálně specifické, že svými architektonickými prvky předurčuje kurátorské postupy nebo dokonce naru-

šuje uměleckou expozici. Například muzeum moderního umění ve Frankfurtu, jehož architektem je H. Hollein, má tak výrazné interiérové prvky, že odvádí divákovu pozornost od vystavených exponátů (Horáček, 1998, s. 35). „Podobně je tomu u návrhu stavby muzea v Sardinii od světoznámé architektky Zahy Hadid, ve kterém výstavní plochy podléhaly v mnoha ohledech architektuře (tzw. parametrické architektuře) budovy.“ (Marxová, 2017, s. 17)

Alternativní výstavní prostor

Alternativní výstavní prostory představují místa prezentující uměleckou tvorbu v lokalitách k tomu primárně neurčených, což znamená, že architektura budovy byla původně stavěna za jiným účelem.

To může být pro umělce a kurátory výzvou, ale i překážkou. Výstavy v takových prostorech vybízejí k tvorbě site specific, což je tvorba čerpající z historického, sociologického, psychologického, architektonického a jiného kontextu místa natolik, že se stává nepřemístitelnou a striktně odkazující k danému místu.

Vnitřní alternativní výstavní prostor

Alternativní prostor je ve vytyčené typologii rozdělen na výstavní prostor vnitřní a vnější. Vnitřní prostor je zastoupen několika typy. Prvním je výstavní prostor, který byl z velké části přeměněn, a to často renomovanými architekty. Pro příklad lze uvést muzeum Macro v Římě (Museum of Contemporary Art of Rome) navržené Francouzskou Odile Decq, které je přestavbou bývalého pivovaru Peroni. Výstavní prostory muzea jsou klasickou white cube, ale z interiéru i exteriéru budovy je patrná původní funkce budovy.

Dalším typem jsou výstavní prostory, jejichž architektura nebyla výrazně pozměněna a charakter budovy je stále zachován. K úpravě došlo pouze z hlediska interiéru, který byl přepracován tak, aby se přibližoval výstavnímu prostoru tzv. white cube, a tím naplno vyzněla prezentovaná díla. K problematice white cube se vedle O'Dohertyho významně vyjadřuje Ladislav Kesner, který tvrdí, že „díla ponechaná tomu, aby promlouvaly samy za sebe, zůstanou pro velkou část návštěvníků beznadějně mlčenlivé“. (Kesner, 2000, s. 83)

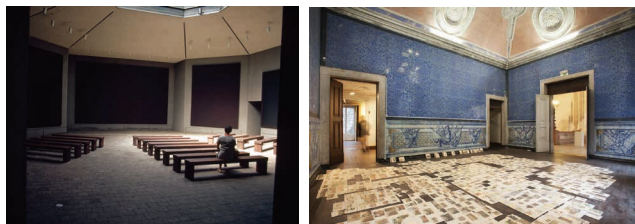
Opačným typem je „syrový prostor“, který nepotlačuje původní funkci prostoru. Pro příklad lze uvést portugalské centrum současného umění Carpe diem arte e pasquisa v Lisabonu, kde v interiéru budovy nedošlo k odstranění tzv. azulejos, tradičních

portugalských jednostranně glazovaných keramických kachlíček, které jsou typickým prvkem portugalské architektury. Carpe diem sídlí v bývalém paláci Pombal ze 17. století a tento fakt, který nebyl provozovateli prostoru záměrně zakryt, nabízí možnosti site specific práce pro umělce i kurátory a může být výzvou s množstvím podnětů, ale i omezením (viz obr. 24).

Ještě minimalističtějším zásahem do původní architektury je umístění současných uměleckých děl do běžného provozu prostoru. Jedná se nejběžněji o výstavy v nemocnicích, kostelech, restauracích či kavárnách. Patří sem také projekt Miry Gaberové, která založila galerii Chladnička v Bratislavě, a to u sebe doma v prostoru ledničky, která běžně slouží k uskladňování potravin a ve vybraných momentech i k prezentaci soudobého umění a ke kurátorským experimentům. Od roku 2014 se tato galerie nachází v Praze.

Posledním vnitřním alternativním prostorem je tzv. typ kukačka. Jedná se o projekty bez vlastního prostoru nebo s prostorem, který se přesouvá do různých jiných míst. Pro příklad lze uvést portskou galerii Extéril, přenositelnou buňku s výstavou uvnitř, která se dle zájmu autorů vyskytuje v různých stavbách a na různých událostech. K navštívení byla například v obytném domě v ulici Rua do Bonjardim či na Bienal de Maia v Portu. Extéril se nevěnuje pouze statické umělecké tvorbě, ale prostor propůjčuje také vizuálním performancím.

Mnoho výše uvedených malých alternativních prostorů funguje díky úzké umělecké komunitě, která má různé cíle. Často se snaží zbudovat platformu sloužící k pravidelnému setkávání a diskuzím o umění, k rozšiřování znalostí a získávání nových kontaktů. Cílem bývá také posílit lokální uměleckou scénu, vytvořit nové umělecké a kurátorské výzvy či být alternativou k oficiálním kulturním institucím.



Obr. 23
Rothko Chapel, Houston,
USA

Obr. 24
Výstavní prostor Carpe diem
arte e pasquisa

Vnější alternativní výstavní prostor

Současná umělecká tvorba není prezentována pouze v uzavřených vnitřních alternativních prostorech, ale také pod širým nebem. Je instalována do měst i přírodních míst. Ve městě ožívuje podchody, ulice, v některých případech i celé čtvrti. Často se jedná o projekty s cílem poukázat na konkrétní lokalitu či na problematiku s místem spojenou. V případě projektu Cargo se čeští umělci (např. Vladimír Skrepl či Rafani) vydali za hranice ČR, kde tvořili díla site specific charakteru. Dalšího zaměření je například NURTUREart v New Yorku, Otets Paisiy Street v bulharském Plovdivu či Placc festival v Budapešti, které cílí na zmobilizování myšlení a úvah občanů o dané lokalitě pomocí umělecké tvorby realizované v daném místě. Aktivizační charakter tvorby má také tvorba street artistů, například Banksyho. S odkazem ke konkrétnímu místu pracuje ve veřejném prostoru i Piotr Pavlenskij.

Umělecká tvorba je instalována také do přírodních lokalit, ať už jsou jimi lesy, vody či upravované parky. Land art je typickým vizuálním uměním spojeným s přírodou, zároveň je prezentován také v galerii, ačkoli, podobně jako street art, byl zprvu záměrně lokalizován mimo prostor galerie. Existují současné umělecké akce a instalace mladých umělců pracujících s přírodním prostorem, například projekt v zahrádkářské kolonii v Berlin Britz, kde umělci pracovali s charakterem zahrádek a samotnou aktivitou zahradničení.

Obr. 25
Galerijní prostor Chladničky

Obr. 26
Umělecká akce v rámci
festivalu Otets Paisiy
v bulharském Plovdivu



16.2 ALTERNATIVNÍ VÝSTAVNÍ PROSTOR JAKO NÁMĚT SOUDOBÉ VÝUKY

V této části kapitoly budou představeny lekce výtvarné výchovy zabývající se tématem prostoru a termínem site specific, které byly realizovány se studenty prvních a druhých ročníků pražského gymnázia převážně ve veřejném prostoru v okolí školy. Tato tematická řada vychází z vlastních akcí, které byly při výuce inspirací

k vizuální tvorbě studentů. Na základě těchto autorských akcí bylo sestaveno a realizováno šest lekcí.

Všechny lekce začínaly krátkou evokací k probíranému tématu. Nejčastěji se jednalo o brainstorming či vyvozování z obrázku. Následovalo seznámení s problematikou, vlastní aktivita studentů, reflexe a vkládání získaného zjištění do kontextů. V každé hodině byla využita power-pointová prezentace seznamující studenty s vizuálními díly etablovaných umělců a pokládající tematickou otázku, na niž se v průběhu hodiny studenti snažili odpovídat. V hodinách probíhala diskuze se studenty navazující na jejich předešlé zkušenosti s probíranou problematikou. Lekce byly podrobeny drobné výzkumné sondě kvalitativního charakteru, čerpající data především z reflektivních bilancí učitele a individuálních reflexí studentů (viz část Výzkumná sonda a její zjištění).

Námět 1: Kumulovaný prostor a site specific assembláž

První lekce s tématem *Kumulovaný prostor a site specific assembláž* cílila k uvažování o prostoru v okolí školy. Jednou z otázek hodiny, která studenty provázela celou výukou, např. byla: „Je možné prostor kumulovat?“ V úvodu hodiny byla promítnuta prezentace s dílem umělců Armana a Schwitterse a s vlastním zpracováním zadání k této lekci. Studenti prvních ročníků okolí školy příliš neznali a ocenili procházku, při níž měli za úkol si individuálně zvolit místo, které budou „kumulovat“ do sklenice. S využitím zavařovacích sklenic či igelitových sáčků zkoušeli zachytit jimi vybrané místo, které také vyfotili. Následně ve třídě studenti zkoušeli zjišťovat, která fotografie může odpovídat danému místu. Diskutovali, co činí místo oním místem. Uvažovali a diskutovali o tom, že prostor nejsou jen předměty, ale také lidé, atmosféra, vůně atd. Poté studenti společně tvořili assembláž, která zachycovala čtvrt, zastřešující jimi kumulovaná místa (v tomto případě část Prahy 5 nazývaná Anděl). V ní mohli jako výrazové prostředky využít své fotografie, sesbírané předměty a temperové barvy. Během reflexe se studenti vyjádřili, že k zachycení prostoru jim více vyhovovala assembláž, do níž mohli promítnout více ze sebe samých pomocí barev, kompozice, způsobů stříhání fotografií atd. Oceňovali také, že mohli pracovat dohromady jako třída (viz obr. 27).

Námět 2: Citáty na Andělu

V první části lekce *Citáty na Andělu* si každý student vybral v české beletrii, se kterou se v začátku hodiny seznámil, citát, který ho

zaujal a chtěl ho sdělit ostatním lidem. Studentům byly představeny vlastní autorské akce spočívající v instalování úryvků básní do veřejného prostoru, tvorba brněnského street artisty Tima a díla umělců ve veřejném prostoru v rámci projektu Cargo. Každý student následně vybraný citát instaloval do veřejného prostoru v okolí školy tak, aby byl ve vztahu se zvoleným místem, a to jak obsahově, tak způsobem psaní. Svou instalaci studenti vyfotografovali či zdokumentovali videem. Mnoho instalací citátů mělo okamžitou zpětnou vazbu od náhodných diváků, což se na studentech projevilo například v hodnocení jejich osobní tvorby ve veřejném prostoru. V závěru hodiny studenti reflektovali způsob instalace svého díla, reakce veřejnosti a své pocity při práci ve veřejném prostoru. (viz obr. 29 a 30)

Námět 3: Trash art a jeho prezentace ve veřejném prostoru

V lekci s názvem *Trash art a jeho prezentace ve veřejném prostoru* měli studenti za úkol najít ve třídě či ve své kapse předmět, který je rozbitý, „opravit“ ho a prezentovat veřejnosti. Motivací jim byla vlastní autorská akce, v níž se jednalo o prezentaci zdánlivě nehodnotných recyklovaných vizuálních objektů surrealistického charakteru v tržnici na pražské Kolbence.

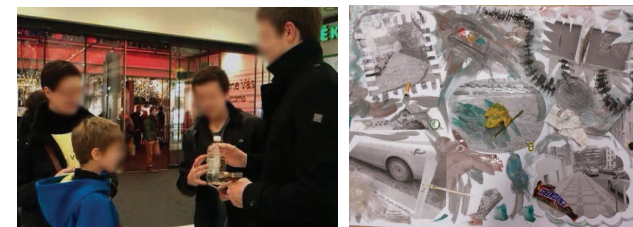
Studenti během hodiny vytvářeli objekty různého charakteru. Tato díla následně prezentovali náhodným divákům v obchodním centru Anděl, návštěvníci obchodu se tak stávali součástí akce. Studenti pracovali ve skupinkách po třech. Jeden člen skupinky byl vždy fotografem, jenž dokumentoval fotografii či videem průběh akce. Studenti se učili pracovat s cizími lidmi a diskutovat s nimi o své vizuální tvorbě. Akce studentů byly dány do souvislosti s dílem *Prodej sněhových koulí* Davida Hammonse, akcemi Milana Knížáka a Jiřího Kovandy. Seznámili se s termínem *happening* a *performance* (viz obr. 26).

Obr. 27

Studenti prezentující svou tvorbu v obchodním centru Anděl v Praze

Obr. 28

Společná assembláž studentů na téma Anděl (název lokality Prahy 5)



Námět 4: Výtvarný objekt, jeho instalace a performance ve veřejném prostoru

V následující hodině stejní studenti pracovali opět se svými trash artovými objekty, které byly v úvodu hodiny dány do kontextu s díly renomovaných umělců, a to na základě charakteru daného studentského díla. Následně se studenti pomocí power-pointové prezentace seznámili s instalací děl Claese Oldenburga v parcích či v městských čtvrtích. Během této aktivity probíhala diskuze o působení podobných děl v rozdílném prostoru, např. obrovského kořálku umístěného horizontálně v parku či mezi mrakodrapy nebo obrovské vidličky, v níž se odráží hladina moře atd. Poté oni sami instalovali své objekty do veřejného prostoru v okolí školy tak, aby jejich dílo i jimi zvolený prostor měly mezi sebou souvislost. Svou výslednou instalaci měli vyfotografovat a představit ostatním.

Ve druhé části hodiny studenti společně překládali termín *site specific*. Oporou jim bylo vyvození pomocí fotografie *site specific* díla. Poté jim, na základě zkušenosti z předchozí výuky, ve které se seznámili s happeningem a performancí, bylo představeno video *site specific performance* Stephana Koplowitze, v níž performeři vystupují ve zvlněné, kopcovité části parku, za kterou postupně mizí a zas se v pořadí vynořují. Na základě toho měly dvě skupinky studentů vytvořit vlastní společnou *site specific performance*, která by byla nepřemístitelná. V závěru hodiny studenti předvedli připravený výstup ve vybraném veřejném prostoru. V reflexi studenti hovořili o tom, jaké výrazové prostředky využili (pracovali také se světlem) a jak se jim pracovalo v daném místě.

Námět 5: Site specific land art

Výuka nazvaná *Site specific land art* byla zahájena brainstormingem termínů *site specific land art*. Následovalo vyvozování *site specific land artu* pomocí fotografie. Díky power-pointové prezentaci bylo studentům představeno dílo amerických a evropských land artových umělců, především pak tvorba Andyho Goldsworthyho a Ivana Kafky, která se jevila jako vhodná pro školní praxi. Poté se studenti vydali do přilehlého parku, ve kterém si vybrali místo, pro něž tvořili individuálně či ve dvojici *site specific land art*. V závěru hodiny proběhla prezentace děl v parku a reflexe toho, jak se studentům pracovalo s přírodním materiálem v dané lokalitě, jakým způsobem pracovali a jak o své tvorbě uvažovali.

Námět 6: Site specific galerie a dílo

Lekce *Site specific galerie a dílo* byla zahájena power-pointovou prezentací obsahující fotografie neziskových *site specific* galerií. Během prezentace se někteří studenti zmínili, že se s těmito prostory setkali, ale nevěděli, o co se jedná. Studenti hovořili o možných příčinách založení takových výstavních prostorů, diskutovali o jejich fungování a otevřenosti nejširšímu publiku. Následně společně založili galerii Okno, která měla „pobočku“ ve všech oknech v budově školy. Každý student si zvolil okno, ve kterém tvořil vlastní *site specific* tvorbu. Mnoho studentů pracovalo se specifickým výhledem z okna. V závěru hodiny studenti navštívili všechny „pobočky“ galerie a odhalovali specifikum, nepřenositelnost a význam díla spolu s jejich autory.



Obr. 29–31

Instalace vybraného citátu do veřejného prostoru; tvorba *site specific* díla v *site specific* galerii Okno

16.3 VÝZKUMNÁ SONDA A JEJÍ ZJIŠTĚNÍ

Drobná výzkumná sonda si kladla za cíl popsat a kriticky analyzovat realizované výtvarné lekce, jež představují jeden ze způsobů, jak zavést současnou tematiku do hodin výtvarné výchovy na střední škole a zlepšit uměleckou praxi učitele výtvarné výchovy učícího o současném umění. Uvedené hodiny by mohly být významné pro kurikulum v oblasti umění. Navržená výuka může být způsobem, jak otevřít institucionální hranice mezi školou a veřejností, mezi školním a veřejným prostorem. Mohla by vést k otevření hodin výtvarné výchovy každodennímu životu. Cílem je rovněž ověřit

možnost transformace vlastní výtvarné akce do výtvarné edukace na téma prostor.

Ke zjištění uvedených cílů byly formulovány tři níže uvedené výzkumné otázky.

- 1) Které vzdělávací obsahy lze identifikovat v navržené výtvarné řadě ve vztahu k RVP pro gymnázia?
- 2) Která specifika ovlivňovala žákovskou tvorbu ve vztahu ke konkrétnímu námětu v exteriéru?
- 3) Jaká teoretická příprava se zaměřením na žákovské znalosti byla třeba k realizaci výtvarných úkolů na téma site specific, soudobé umění a alternativní prostor?

Data sesbíraná za účelem zaznamenání, sledování a reflektování tematické řady se skládají z:

- (i) didaktických materiálů připravených pro výuku před realizací (především motivační power-pointové prezentace s obrazovou dokumentací);
- (ii) reflektivních listů vyplněných participujícími studenty;
- (iii) videonahrávek a fotodokumentace;
- (iv) reflektivních bilancí učitele-výzkumníka;
- (v) krátkého textu ke každé hodině od učitele-asistenta.

Pro výzkum výše uvedených cílů byla vybrána kvalitativní metodologie. Výzkumným vzorkem se staly relativně malé skupiny (okolo 13 osob) středoškolských studentů sledované během hodin výtvarné výchovy (1,5 hodiny/1 hodina výtvarné výchovy). S některými třídami proběhlo více lekcí. Kvalitativní metody v tomto případě umožnily ponořit se hlouběji do konkrétních případů a popsat i drobné momenty zkoumaného problému. Dovolily zachytit sociální a psychologické aspekty určitých situací během lekcí. Poskytly prostor k zaměření se na individuální případy. (Marxová, 2017, s. 107)

Byly zvoleny také metody akčního výzkumu, a to během realizace navržených výtvarných lekcí, určené k jejich ověření. Tyto metody umožnily být zároveň učitelem (být motivátorem a řídicím prvkem hodiny) i výzkumníkem (pozorovat, dotazovat se, zachycovat videonahrávky, sepisovat reflektivní bilance). (Marxová, 2017, s. 107)

Každá výše uvedená lekce byla zakončena reflektivním listem, který byl rozdán každému studentovi a v němž byl student vyzván k úvahám nad právě uplynulou výukou. Tyto reflexe spolu

s reflektivními bilancemi učitele byly podkladem ke kvalitativní výzkumné sondě (Uhl Skřivanová, 2011), jejímž výsledkem byly digitální pojmové mapy a dílčí interpretace.

Ukázkové výroky studentů uvedené v reflektivních listech (více in Marxová 2017):

„Pracovalo se mi dobře, jelikož jsem se mohla nechat inspirovat svým vnitřkem. Cítila jsem se jako umělec amatér.“

„Líbilo se mi pracovat venku a hlavně jsem poznávala i sebe.“

„Takovéto zajímavé úkoly mám rád a práce venku je skvělá, protože netrčíme ve škole.“

„Cítil jsem se strašně, protože bylo asi -0,5°C a vůbec jsem v té zimě necítil prsty.“

„Cítila jsem se, jako bych sama na chvíli vybočila a dala lidem důvod k zamyšlení a úsměvu.“

„Měl jsem výtvarnou výchovu, při které neprobíhala výtvarná výchova, a celkově to bylo složitější.“

„Naučil jsem se, že každé místo je svým způsobem jedinečné.“

„Podle mě k prostoru nepatří jen charakteristické předměty, ale i zvuky, atmosféra, světlo i lidé.“

„Jsem ráda, když dostaneme nějaké zadání, které si můžeme každý udělat, jak chceme a při tom se pohybovat po celé budově školy.“

„Cítila jsem se jako mimozemšťan, co odebírá vzorky pro pozdější zkoumání Země.“

„Lepení u KFC bylo dobrodružné.“

Po každé uplynulé hodině učitel-výzkumník sepsal tzv. reflektivní bilanci. V průměru činily dvě normostrany. Zahrnovaly reflexi učitelovy akce i práce studentů v hodině. Reflektivní bilance následně pomáhaly učiteli-výzkumníkovi realizovat následující hodiny.

Po sepsání jednotlivých reflektivních bilancí došlo k jejich prvnímu kódování. V programu Microsoft Word 2010 z nich byla vybírána klíčová slova zastřešující jednotlivé věty a myšlenky ve směru položených výzkumných otázek. Pomocí kódování textu docházelo ke stanovení kategorií. Microsoft Word postačil pro práci rozsahu této práce, ke kódování lze mimo jiné využít také textový editor Atlas.ti.

Kódovat reflektivní bilance je možné dle trojího kódování Strausse a Corbinové – otevřeného, axiálního a selektivního. (Hen-

dl, 2005, s. 247) Během otevřeného kódování došlo k první interpretaci textu, k lokalizování témat v bilanci. Při axiálním kódování, jinak také osovém, byly vyhledávány osy propojující jednotlivé kategorie. Selektivní fáze se pojí s principy metareflexe Donalda Schöna, který je autorem konceptu reflektivní praxe. Dochází k vytvoření myšlenkových (pojmových a vztahových) map, demonstrujících jednotlivé vztahy mezi nalezenými pojmy, a k interpretaci bilancí. Na základě každé „okódované“ reflektivní bilance vznikla jedna pojmová mapa a dílčí interpretace textu, vycházející také z písemných reflektivních listů studentů.

Sonda ukázala, že hodiny naplňují *Rámcový vzdělávací plán pro gymnázia*, a to především v oblasti nazvané *Znakové systémy výtvarného umění*. Zasahují také do průřezových témat (Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova) a do všech klíčových kompetencí studenta uvedených v RVP G. Byl prokázán také mezioborový přesah výuky, a to především směrem k literatuře, sémiotice, ekologii, společenskovedním oborům a etice. Jak je vidět z výpovědí žáků i z analýzy obsahu ve vztahu ke kurikulu, kritéria kvality v podobě nosného obsahu, kurikulární normativity a rozvíjení různých úrovní žáka byla v těchto modelových vyučovacích jednotkách naplněna.

Bylo zjištěno, že žákovskou tvorbu v hodinách významně ovlivňovalo počasí, náhodní participant ve veřejném prostoru, volba pracovního materiálu, časová dotace hodiny a motivace. Vše uvedené působilo na náladu a zájem studentů, kteří se o realizovaných hodinách vyjádřili tak, že si připadali „akčnější“, „kreativnější“, „originálnější“, že „zapojovali sami sebe“, „pomáhali“, „zažívali“, „objevovali“, „učili se vidět jinak“, zároveň se ale lekce zdály některým studentům „divné“, nepříjemné, „zvláštní“ či „obtížné“.

Z hlediska teoretické přípravy bylo k realizaci naplánované výuky potřeba prozkoumat okolí školy a stanovit, kde konkrétně mohou být jednotlivé úkoly se studenty realizovány s ohledem na cíl daných vyučovacích jednotek. Nutná byla příprava power-pointové prezentace sloužící jako motivace a zasazení problematiky do kontextu. Potřeba bylo rozplánování hodiny na části tak, aby každá aktivita měla dostatečně velký prostor.

ZÁVĚR

Kapitola představila typologii alternativních výstavních prostorů, která by mohla sloužit jako inspirace pro umělce, kurátory a výtvarné pedagogy a být zdrojem možné zahraniční spolupráce.

Mohla by vést ke zprostředkování kontaktů, a tím umožnit rozvoj jedinců, institucí i kultur.

Kvalitně jsou v současné době zpracovány neziskové site specifické galerie v České republice, jimiž se mimo jiné zabývá Te-reza Sýkorová. Přehledné zpracování zahraničních alternativních kulturních prostorů se jeví jako žádoucí. V současné době je poptávka po spolupráci se zahraničními alternativními kulturními institucemi, a to ze strany umělců i kulturních platform. Proměňování prostorů na místo kulturního dění je v Česku populární. V českém kontextu lze uvést například Kasárny Karlín, Nákladové nádraží Žižkov, Meetfactory, Stalin atd. V roce 2017 Symfonický orchestr Českého rozhlasu pořádal ve spolupráci s Ondřejem Kobzou projekt Božíme zdi, jehož cílem bylo dostat vážnou hudbu z koncertních sálů a dle slov organizátora „nosit ji tam, kde není“, například na poštu v Jindřišské ulici.

Výše uvedenou typologii a vůbec fenomén alternativních výstavních prostorů lze využít rovněž jako východisko pro hodiny výtvarné výchovy. Studie uvedla šest lekcí zabývajících se tématem prostoru pomocí postupů soudobého umění a realizovaných převážně v mimoškolním prostředí. Navazující drobné výzkumné šetření ukázalo pozitivní zjištění ve smyslu důležitosti výuky zabývajících se soudobým uměním a tvorbou ve veřejném prostoru, tedy mimo budovu školy. „Na základě výsledků kvalitativní sondy se ukázalo, že navržené hodiny jsou podnětné pro diskuze a úvahy studentů gymnázia a mohou být vhodným východiskem k zamýšlení se nad tématem prostoru, ve smyslu prostoru, v němž žijeme.“ (Marxová, 2017, s. 183)

Ze zjištění výzkumné sondy vyplývá, že studenti prvních a druhých ročníků gymnázia konceptuální umění spjaté s tvorbou ve veřejném prostoru vnímají jako originální, zajímavé, zábavné, ale také *obtížné, divné a zvláštní*. Zmínili se, že se ve zkoumaných hodinách cítili „kreativněji a aktivněji“: „*Líbilo se mi, že jsme nepracovali s ohranými tématy, bylo to velmi tvůrčí.*“ Ve svých reflexích uváděli, že si připadali, jako by něco objevovali: „*Cítil jsem se, jako bych objevoval něco nového.*“ Někteří dokonce neobjevovali „něco“, ale např. místo, ve kterém se dennodenně pohybují, někteří objevovali i sami sebe: „*Líbilo se mi pracovat venku a hlavně jsem poznávala i sebe.*“, „*Naučila jsem se, že díky modernímu umění a celkově díky hodinám VV si lépe uvědomuji mé pocity, touhy, potřeby atd.*“ Další studenti v reflexi odpovídali, že dělali něco pro ostatní, pro lidi (například když instalovali citáty do veřejného pro-

storu) nebo pro životní prostředí (například když kumulovali vybraný prostor). Zmínili se také, že jim navržené a realizované lekce narušovaly stereotypy vidění, cítění a vnímání: „*Naučila jsem se zamýšlet nad zvláštními věcmi. Naučila jsem se je jinak vnímat.*“ (Marxová, 2017, s. 183)

Realizace výuky mimo prostředí školy se ve většině případů prokazuje jako inspirativní, podnětná pro tvorbu a pro studenty zajímavá, pokud není nepříznivé počasí: „*Vyhovovalo mi to, dokud nemrzlo.*“ Dle výzkumné sondy jednotlivé náměty a techniky spolu s realizací zadané práce ve veřejném prostoru rozvíjely a naplňovaly množství vzdělávacích oblastí RVP pro gymnázia a nabídly přesah k průřezovým oborům a klíčovým kompetencím studentů. Představené lekce mají přesah k dalším oborům a nabízejí možnost mezioborových přechodů, a tím i spolupráci pedagogů. Výsledky sondy potvrzují potenciál hodin pro zprostředkování zážitku; tím míří, mimo jiné, k zážitkové pedagogice a umožňují studentům hlubší zapamatování. (Marxová 2017) V některých případech studenti přišli za zprostředkovaný „zážitek“ poděkovat: „*krásné zážitky mi tyto hodiny přinesly*“.

Téma prostor a site specific spolu s výtvarnou tvorbou ve veřejném prostoru se zdá být vhodným tématem pro sociální projekty a pro výtvarnou edukaci. Téma může být pojítkem mezi sociální problematikou, vzděláváním a uměním. Umožňuje narušení hranice mezi běžným životem a školou. V souvislosti s dnešní digitální dobou, kdy především mladí lidé žijí převážně ve virtuální realitě, může být obrát k běžným podnětům a věcem možností konfrontovat současné mladé lidi s reálným každodenním životem. Ve vztahu k tématu kvality výtvarné výchovy lze prezentované přístupy k tvorbě výtvarných úloh považovat za nosné a rozvíjející – a jako příklad z praxe doplňují teoretická východiska kvality představená v úvodních kapitolách knihy.

LITERATURA

HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORÁČEK, R. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-084-7.

KESNER, L. 2000. *Muzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: NG. ISBN 80-7035-155-1.

MARXOVÁ, L. 2017. *Výstavní prostor*. Diplomová práce. Praha: PedF UK.

MARXOVÁ, L. 2013. *Alternativní kulturní instituce*. Bakalářská práce. Praha: PedF UK.

SÝKOROVÁ, L. 2011. *Konečně spolu*. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 978-80-7414-419-6.

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

Zdroje obrazových příloh

Obr. 20 Rothko Chapel, Houston, USA.

Zdroj: <http://lennemi.wordpress.com/2012/05/30/-rothko-and-death-the-rothko-chapel-triptych/>

Obr. 21 Výstavní prostor Carpe diem arte e pasquisa.

Zdroj: <http://www.onthegrid.city/lisbon/bairro-alto/carpe-diem/>

Obr. 22 Galerijní prostor Chladničky.

Zdroj: http://www.actiongalleries.info/detail_galerie.php?l=cz&id=26&fo=201412291508_Hrachovinova_Bicek_Gabe-rova1.jpg&ko=Chladni%C4%8Dka%20v%20Praze

Obr. 23 Umělecká akce v rámci festivalu Otets Paisiy v bulharském Plovdivu.

Zdroj: <http://sofiaglobe.com/2013/06/04/behaviour-theme-of-otets-paisii-street-festival-in-plovdiv-from-june-7-to-9/>

Obr. 24 Studenti prezentující svou tvorbu v obchodním centru Anděl v Praze.

Zdroj: archiv autorky

Obr. 25 Společná asambláž studentů na téma Anděl (název lokality Prahy 5).

Zdroj: archiv autorky

Obr. 26–27 Instalace vybraného citátu veřejného prostoru.

Zdroj: archiv autorky

Obr. 28 Tvorba site specific díla v site specific galerii Okno.

Zdroj: archiv autorky

ÚVOD

V koncepci tradiční pedagogiky by hledání vzájemných souvislostí mezi humorem a kvalitou výuky nejspíše nenalezlo své opodstatnění. Z hlediska aktuálních odborných přístupů k zákonitostem učení a vyučování však v žádném případě nelze podobné snahy zavrhnout. Progresivní pedagogika se svým obratem k subjektu výuky, tedy k žákovi i učiteli jako osobnostem s individuálními zvláštnostmi a potřebami, přiznává humoru v edukačním procesu jeho právoplatné místo. Odvážné označení humoru jako jednoho z indikátorů i nástrojů kvalitní výuky se tak mění v přirozené vyústění úvah o procesech vyučování v jeho aktuálním pojetí. O tom svědčí i řada pozitivních funkcí, které jsou humoru ve škole připisovány. (Šedřová, 2013)

Drobná výzkumná sonda do reálné školní praxe prezentovaná v rámci této studie umožnila náhled na humorné situace pramenící přímo z výuky výtvarné výchovy, kde může humor nabývat zcela specifických forem. Výzkumné šetření je detailně popsáno v diplomové práci *Humor ve výtvarné výchově*, která se stala přímým východiskem k tomuto textu. (Plíhalová, 2017) V rámci kapitoly budou nejprve naznačena některá teoretická východiska humoru a následně představeny výsledky zmíněné výzkumné sondy vzešlé ze zúčastněného pozorování reálné výuky výtvarné výchovy.

17.1 K TEORII HUMORU VE ŠKOLE A VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Problematika humoru je dostatečně široká, aby zaměstnala odborníky z mnoha společenských vědních oborů. Je možné seznámit se s celou řadou kategorií, teorií a definic, které dohromady tvoří mozaiku odborných přístupů k humoru, jeho podobám a jemným nuancím. (Borecký, 2000) Za všechny lze zmínit například typologii stylů humoru dle N. A. Kuipera, G. A. Kirshe a C. Leite, která se opírá o psychologická východiska. Typologie umožňuje orientovat se v široké oblasti studia humoru prostřednictvím určení jeho čtyř základních podob. Kategorie humoru útěšného je věnována takovým lidským interakcím, ve kterých jsou pomocí humoru překonávány negativní emoce. Jako humor afiliativní je označen přátelský humor, který vzniká přirozeně během lidských setkávání a nesleduje jiné cíle nežli navození přátelské a odlehčené atmosféry. Jako sebesnižující humor je vymezen typ humoru, ve kterém se vlastní nedokonalost stává předmětem zesměšnění. Kategorie humoru agresivního zastřešuje potom takové projevy humoru, při nichž je terčem posměchu druhá osoba. (Kuiper a kol., 2010; Šedřová, 2013)

Zmíněná typologie humoru napomáhá uvědomit si širokou škálu variant humorných projevů a situací, ze kterých se vyjevují. Tato skutečnost nalézá své opodstatnění také v uvažování o humoru ve škole. V kontextu školního života se může stát užitečným rozlišovat různé formy humoru a k některým z nich přistupovat se zvýšenou opatrností, zejména pokud se jedná o projevy humoru agresivního.

17.2 HUMOR A PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Specifický školní humor je rozšířen napříč školami, vykazuje známky stability v čase a je charakteristický svými obsahovými zvláštnostmi. Ve školách se s ním setkáváme v mnoha různých podobách. O pestrosti forem školního humoru se lze přesvědčit i v publikaci Kláry Šedřové (2013), která na základě narativní analýzy žákovských vyprávění stanovila několik oblastí školního humoru.

Legitimizace humoru ve školním prostředí je výsledkem dlouhodobé snahy o humanizaci vzdělávání v progresivistickém pojetí. Humor nelze jednoznačně označit jako rušivý a nežádoucí jev, který doprovází výuku. Naopak, podle aktuálních měřítek ho lze považovat za součást kvalitní výuky. (Šedřová, 2013)

K tomuto tvrzení napomáhají některé důležité souvislosti, které je na tomto místě třeba zmínit. Jedná se především o řadu pozitivních funkcí, které bývají humoru ve výuce připisovány. Jiří Mareš a Jaro Křivohlavý spatřují v humoru koření školního života, jenž má tendenci stát se všedním a šedivým. S humorem lze bojovat proti mechanické komunikaci mezi učiteli a žáky, kterým hrozí, že se stanou pouhými pasivními vykonavateli institucionálně determinovaných sociálních rolí. Humorné situace narušují pocity předurčenosti dění a fixování nejrůznějších stereotypů. (Mareš & Křivohlavý, 1995)

Humor může za určitých okolností pozitivně ovlivnit i samotné učení a vyučování, i když se tak děje spíše nepřímou. Humor zpravidla doprovází inkongruentní mentální asociace, jež podporují poznávací procesy. Nezvyklé humorné podněty ve výuce poutají pozornost žáka, který si tak snáze osvojuje předkládané učivo. Humor ve výuce napomáhá i procesu ukládání informací do dlouhodobé paměti. Pozitivní emoce, které se díky humoru rodí, navíc bývají přenášeny i na konkrétní vyučovaný předmět nebo na vzdělávání obecně. Díky humoru se zvyšuje také motivace k učení, a s ní i kvalita studijních výsledků. (Šedová, 2013)

V úvahách o humoru ve školních třídách nesmí chybět zohlednění vývojových dispozic dítěte, kterými mohou být případné humorné interakce ovlivněny. Místo humoru se v lidském prožívání mění. Porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům druhých lidí výrazně narůstá v předškolním věku. To se projevuje i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru. Děti předškolního věku zastává humor důležitou úlohu v sociálních vztazích dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

17.3 HUMOR VE VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Výtvarná výchova díky mnoha svým charakteristikám disponuje určitým potenciálem ke zvláštnímu typu humoru. Vzhledem k tomu, že toto téma není dosud zevrubně teoreticky uchopeno, stanovení jeho specifik pro výtvarnou výchovu vyžaduje další systematické bádání. Jako příklad dosavadních podnětů týkajících se humoru ve výtvarné výchově lze uvést článek *Humor in a Disruptive Pedagogy: Further Considerations for Art Educators* autorky Sheri R. Klein. Autorka, jež analyzuje humor zejména v postmoderním a současném umění, spatřuje možnosti využití humoru během výuky výtvarné výchovy v narušování stereotypního na-

hlížení na tíživé problémy současné společnosti a v překonávání fixovaných vzorců myšlení. Pomocí konkrétních uměleckých děl s humornou pointou lze prezentovat žákům různá témata z nové perspektivy, a odstraňovat tak překážky tvořivému a divergentnímu myšlení bez předsudků a zbytečných omezení. Nápomocné přitom mohou být návodné otázky, pomocí kterých lze ve společné diskuzi dešifrovat humorné principy zapojené v koncepci díla konkrétních autorů. (Klein, 2013)

Teri Evans-Palmer ve své studii zmiňuje zvláštní potenciál humoru pro zvyšování tzv. vnímané osobní účinnosti (self-efficacy) učitele výtvarné výchovy. Učitelé s vyšší vnímanou osobní účinností jsou vyrovnanější a odolnější vůči stresu. Důvěřují svým schopnostem vést výuku a dokážou tak pracovat efektivněji, s menšími problémy řešit nastalé problémy a čelit nečekaným situacím. Právě humor se v tomto případě může stát účinným nástrojem, jak vnímanou osobní účinnost zvýšit – a s ní i celkovou kvalitu výuky. Smysl pro humor může učitelům, na něž jsou kladeny značné nároky, pomoci překonat každodenní problémy se zajištěním chodu výuky. S humorem lze snáze nastolit uvolněné a podnětné prostředí, které je vnímáno jako neodmyslitelná součást kvalitního vyučování výtvarné výchovy. (Evans-Palmer, 2010)

17.4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ HUMORU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Ke zjištění o podobách humoru ve výtvarné výchově mohou výrazně přispět empirická data zjištěná v reálné školní praxi. Aktuálním příspěvkem na pole podobného bádání je diplomová práce *Humor ve výtvarné výchově*, jejíž podstatnou součástí je výzkumná sonda projevů humoru ve výuce výtvarné výchovy. (Plíhalová, 2017)

Cíle výzkumu, výzkumné otázky a zvolené metody

Jako hlavní cíl výzkumného šetření bylo stanoveno zmapovat využití a charakter humoru ve výtvarné výchově, a to na základě kvalitativního výzkumu ve školní praxi na daném vzorku. Pro účely výzkumného šetření byla zvolena hlavní výzkumná otázka: „Jaké projevy humoru lze pozorovat v hodině výtvarné výchovy?“ Dílčí výzkumné otázky nápomocné k naplnění hlavního cíle výzkumu byly formulovány následovně: „Jaké projevy humoru učitele lze pozorovat ve výuce výtvarné výchovy? Jak lze dle učitelů užívat humoru ve výuce výtvarné výchovy? Které cíle ve vztahu k užití

humoru si kladou učitelé výtvarné výchovy? Jaké projevy žákovského humoru lze pozorovat ve výtvarné výchově? Jak učitelé interpretují žákovský humor v realizované výuce výtvarné výchovy? Která specifika humoru lze pozorovat ve výtvarné výchově?”

Shromáždění datový materiál umožnilo zúčastněné pozorování v rámci terénního výzkumu. (Švaříček, Šedová, 2007) Data získaná pozorováním byla rozšířena rozhovory s učiteli. V přímém kontaktu se školní třídou, jejím pozorováním a další analýzou výzkumných nálezů lze nalézat etnografická východiska. (Kučera, 1992) K sestavení výzkumného vzorku posloužil záměrný výběr. (Pelikán, 2011) Učitelé výtvarné výchovy, kteří byli požádáni o účast v kvalitativním výzkumném šetření, byli z etických důvodů předem seznámeni s tématem výzkumu a s jeho cíli. Zkoumat humor ve své výuce dovolili jen někteří z oslovených vyučujících.

Během výzkumného šetření proběhlo pozorování výuky tří učitelů výtvarné výchovy na dvou gymnáziích a jedné základní škole. Projevy humoru byly pozorovány během 36 hospitovaných hodin, v počtu dvanácti hodin u každého z učitelů. V rámci hospitovaných hodin byly pořizovány záznamy v podobě nestrukturovaných poznámek. Zápisy byly následně přeneseny do strukturovaných hospitačních protokolů v podobě přehledných tabulek. Zde bylo zohledněno hledisko učitele a žáka v humorných interakcích, naznačen kontext hodiny a ponechán prostor pro poznámky a záznamy z rozhovorů s učiteli, pokud komentovali některé nastalé situace. Popis humorných situací v tabulkách hospitačních protokolů doplnily autentické výroky učitelů a žáků i fotodokumentace, jestliže v humorné situaci sehrál roli obraz. Humorné situace zaznamenané během výuky byly převedeny do vět a souvětí s využitím aktivních sloves ve třetí osobě, kde podmětem je buď učitel, nebo žák. Takto formulované informace zjištěné v rámci terénního výzkumu byly zaneseny do tabulek připravených ke kvalitativní analýze obsahu. (Mayring, 2000) Tento typ analýzy určený k vyhodnocování písemných textů umožňuje zredukovat zjištěné informace na jejich obsahové jádro. Díky kvalitativní analýze obsahu dle P. Mayringa a jejím principům zobecňování a redukce lze dospět k vymezení kategorií usnadňujících interpretaci výzkumných nálezů. (Uhl Skřivanová, 2011) Prostřednictvím zobecňování a následné redukce zaznamenaných popisů humorných situací tak lze vymezit několik kategorií projevů humoru ve výuce výtvarné výchovy.

Výzkumné nálezy a jejich interpretace

Mayringova kvalitativní analýza obsahu umožnila popsat a sumarizovat široké spektrum humorných projevů zaznamenaných ve výuce výtvarné výchovy na daném vzorku. Na základě hospitovaných hodin je možné odlišit pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy u jednotlivých učitelů, kteří se stali účastníky výzkumného šetření.

Projevy humoru ve výtvarné výchově

Jednotlivé projevy humoru zaznamenané na daném vzorku lze pracovníčně zařadit do tří vzájemně se prolínajících oblastí: 1) humor v rámci edukačního procesu ve vztahu učitel – žáci; 2) humor spojený s obrazem, s jeho interpretací a procesem tvorby; 3) humor v sociální skupině, který vyplývá ze vzájemných interakcí žáků, popř. učitele a žáků přímo nesouvisejících s edukačním procesem.

První oblast je vymezena pro projevy humoru související s předáváním vzdělávacího obsahu a výchovným působením učitele. Humor učitele byl v rámci hospitovaných vyučovacích jednotek častokrát zaznamenan v průběhu úvodní fáze hodiny, když se ujímal slova. Svůj slovní projev okořenili učitelé řadou slovních hříček a přirovnání, neotřelých slovních spojení, užitím familiárních výrazů, vtipných osobních poznámek či humorné nonverbální komunikace. Humorné poznámky, které ozvláštnily výuku, sloužily v řadě případů k vysvětlení či doplnění probírané látky. Žáci přijímali s humorem i některé informace, které působily ve výkladu učitele neočekávaně, ať už šlo například o naturismus Františka Kupky, nebo o tvorbu Yvese Kleina s nahými modelkami. I některé učitelovy instrukce doprovázel humor a smích. Učitelé tímto způsobem varovali žáky před chybou a pomocí familiárně formulovaných a zjednodušujících návodů jim radili, jak technicky zvládnout práci s různým materiálem. V některých případech sáhli učitelé po humoru jako nástroji k ukáznění třídy. Pomocí humorných poznámek vybízeli žáky k pozornosti a organizovali dění ve třídě.

Na daném vzorku byl zaznamenan také humor spojený s obrazem. Ukázalo se, že obraz prezentovaný během vyučovacích hodin podněcuje řadu humorných projevů. Několik humorných situací bylo zaznamenáno v souvislosti s interpretací uměleckého díla. Často šlo o různé formy jeho zesměšňování, zvláště potom v případech, kdy byli žáci konfrontováni s dílem abstraktním. Specifické projevy humoru se objevily v souvislosti s komentováním vizuálně obrazného vyjádření žáka nebo procesu jeho tvorby. Žáci

při komentování vlastní práce nebo práce spolužáka používali humorná přirovnání, poukazovali na humorné aspekty svého díla či ho vtipně pojmenovávali. Mnoho žakovských komentářů přitom mělo hodnotící charakter. Během hospitovaných hodin se humor několikrát objevil i v konečném produktu žáka. Při vyučování žáci vytvářeli humorné kresby více či méně související s učivem nebo do svých prací vkládali humorné prvky. Humorné situace vzešly i ze samotného procesu tvorby.

Poslední typ humoru ve výtvarné výchově byl pracovně nazván *humor v sociální skupině*. Jedná se o humor, který se vyjevoval z přirozených interakcí jednotlivců spíše než z předávaných vzdělávacích obsahů. K humoru nesouvisejícímu s učivem přispívali i učitelé, zejména v případech, kdy kořenili výuku osobními poznámkami, humorně upozorňovali na vlastní osobu nebo kriticky komentovali vlastní činnost. V této oblasti projevů humoru hraje nejpodstatnější roli kontext vzniku humorných situací. Do této kategorie byly zařazeny i komplexní humorné situace, které za různých okolností upoutaly pozornost celé třídy.

Jak již bylo naznačeno výše, všechny zmiňované oblasti fungují ve vzájemné provázanosti. Je tak patrné z přiloženého schématu. Oslovení učitelé přikládají projevům humoru zařazeným do těchto oblastí různý význam. Dle některých výpovědí se může stát přítomnost humoru ve třídě výrazem zájmu žáka o dané téma, ale i důsledkem neochoty hlouběji přemýšlet o daném problému. Jak učitelé interpretují vybrané projevy humoru, které se objevily

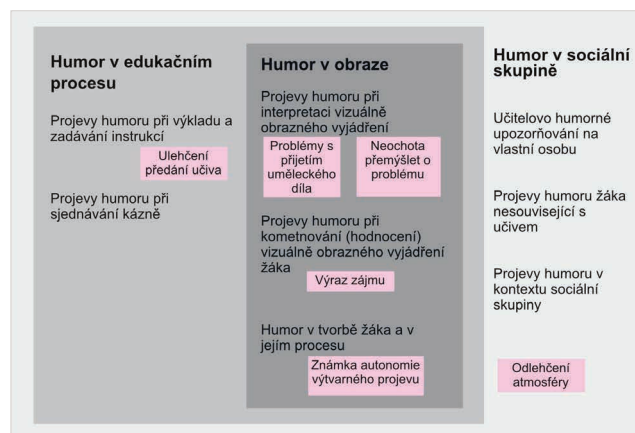
v rámci výzkumného šetření, je rovněž ve schématu zaznamenáno, a to v podobě barevných rámečků přiřazených ke konkrétním kategoriím.

Pojetí humoru ve výuce učitelů výtvarné výchovy

Jiný pohled na humor ve výtvarné výchově lze získat jeho zasažením do kontextu učitelova pojetí výuky, tedy souboru pedagogického myšlení a jednání, které výrazně ovlivňuje podobu vyučování u jednotlivých pedagogů. Učitelovo pojetí výuky bývá neuvědomované, implicitní a značně subjektivní. (Mareš, Svatoš a kol., 1996) Výzkum humoru ve výtvarné výchově v rámci dříve zmíněné diplomové práce je drobným příspěvkem k jeho rozpoznávání a popisu. O tom, že mapování a definování odlišností v pojetí výtvarné výchovy v různých teoretických kontextech je aktuálním tématem současné výtvarné výchovy, se můžeme přesvědčit v publikaci Karly Brücknerové (2011), ale také Věry Uhl Skřivanové (2011).

V rámci interpretace výzkumných nálezů bylo odlišeno pojetí humoru ve výuce jednotlivých učitelů výtvarné výchovy. Na daném vzorku bylo možné zaznamenat tzv.: 1) intelektuální pojetí humoru; 2) empatické pojetí humoru; 3) tolerovaný humor. Zmiňovaná pojetí se lišila v přístupu, který učitelé k humoru zastávali, i v jeho konkrétních projevech humoru zaznamenaných při vyučování.

Učitel A, jehož pojetí humoru bylo označeno jako intelektuální, využíval při výkladu, při interpretaci uměleckého díla či při komentování práce žáka neotřelá slovní spojení, přiléhavá přirovnání a slovní hříčky čerpající z bohatých možností struktury českého jazyka. „Zatímco Rembrandt je nevázaně rozjásaný, Saskia jeho rozjásanost nesdílí,“ vyjádřil se učitel při prezentování obrazu *Rembrandt a Saskie*, když interpretoval zdrženlivý výraz zobrazené ženy. Učitel humornými poznámkami doprovázel své instrukce a varoval tak například před chybami v realistickém zobrazování portrétu: „Většina amatérských kreslířů kreslí šnitlík v květináči. Nezapomínejte na svou krásnou, ušlechtilou lebku.“ Vlastní výtvarné tvorbě žáků předcházel v pozorovaných hodinách výklad učitele doplněný prezentací děl významných zástupců výtvarného umění, během kterého byly žákům kladeny rozšiřující otázky a nabízeny podněty k diskuzi. Pestrost a intelektuální náročnost žákům předávaných poznatků se otiskly také v humoru, který se objevoval v rámci takto koncipované výuky. Sám učitel spatřoval v užití humoru jisté intelektuální odlehčení a oceňoval ho mimo



Obr. 32

Schéma projevů humoru ve výtvarné výchově. Schéma naznačuje prolínání kategorií získaných kvalitativní analýzou obsahu. Barevně jsou vyznačeny pohledy učitele na humor ve výtvarné výchově ve vztahu ke konkrétní kategorii.

jiné kvůli tomu, že napomáhá učiteli předat žákům obtížně uchopitelné učivo, které je dosud vzdálené jejich životní zkušenosti.

Jiné pojetí humoru bylo nazváno empatickým. Humor se v tomto případě jevil jako přirozený důsledek lidské empatie přítomné v edukačním procesu. Učitel B vnášel do hodin výtvarné výchovy reflexi žákovy každodennosti a v procesu vyučování figuroval jako empatická osobnost reagující na aktuální rozpoložení žáka. Jako ilustrace této skutečnosti může posloužit popsání situace, kdy učitel díky své rychlé reakci využil žákovský humor ve vlastní prospěch: „Učitel vybídl třídu k uklidnění na začátku hodiny. Následkem toho začal jeden žák napodobovat pozici Budhy. Sedl si do tureckého sedu a začal se pitvořit. Pozornost třídy se stočila na něj. Učitel žáka překvapivě pochválil. „Výborně, máme tady prvního Budhu,“ poznamenal. Následně naučil žáky mantru. Žáci sedící na židlích uspořádaných do kruhu odříkali společně mantru a věnovali nyní pozornost učiteli.“ (Plíhalová, 2017, s. 85) Jako část téma k diskusi nabízené žákům v různých fázích vyučovací jednotky byly voleny mezilidské vztahy a jejich proměny. Hospitované hodiny byly v případě učitele B naplněny humorem plynoucím z lidské přirozenosti. Učitel považoval humor za důsledek lidské empatie, které přiznával v hodinách výtvarné výchovy významnou pozici. Podobný důraz kladl na autenticitu života ve školní třídě, pohotovost reakce na konkrétní nastalé situace, kontakt s žákem, a v neposlední řadě také na odlehčení situací ve škole, které bývají tradičně chápány příliš vážně. Inspirací pro podobné strategie se učiteli stala koncepce integrované tematické výuky americké autorky Susan Kovalikové (1995).

Hospitované hodiny učitele C poukázaly na další možné pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy. V průběhu pozorovaných vyučovacích jednotek se otevíral široký prostor humoru, který nikterak nesouvisel s aktuálně předávaným učivem. Z toho důvodu bylo učitelovo pojetí humoru jedním slovem vystiženo jako tolerantní. Výtvarné úkoly zadávané učitelem C nacházely zpravidla inspirační východiska v tvorbě významných autorů. Učitel v úvodu hodiny předkládal žákům reprodukce vybraných děl, které svými komentáři doplňoval o potřebné kontexty. Při prezentaci uměleckých děl poukazoval na postup, jakým daný umělec tvořil, a zdůrazňoval principy umělecké tvorby, které lze žáky využít v jejich vlastní tvorbě. Humor zaznívající na straně žáků uznával jako přirozenou součást výuky výtvarné výchovy. Hodiny výtvarné výchovy mají být odlehčené, nabízet místo k odpočinku od běžné

školní rutiny a umožňovat žákům vést během tvorby přátelskou konverzaci. Některé z úkolů, které učitel zadával během hospitovaných hodin, svým charakterem podněcovaly humor v procesu tvorby, zejména pokud šlo o kresbu ohněm, experimentování s materiálem a rozvíjení imaginace. Vyučující projevoval pobavení, když mu žák prezentoval vtipný prvek, který vložil do své kresby.

ZÁVĚR

V kapitole byl představen další možný faktor kvality výtvarné výchovy, konkrétně humor ve výuce. Základem kapitoly bylo výzkumné šetření projevů humoru ve výuce výtvarné výchovy, které je klíčovou součástí diplomové práce *Humor ve výtvarné výchově*. Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat využití a charakter humoru ve výuce tří výtvarných pedagogů. Výzkum hledal odpověď na otázku, jaké projevy humoru lze pozorovat v hodině výtvarné výchovy. Ke zkoumání projevů humoru ve výtvarné výchově byl zvolen kvalitativní výzkum. Datový materiál byl nasbírán ve výuce tří učitelů výtvarné výchovy během 36 hospitovaných hodin. Do strukturovaných hospitačních protokolů byly zaneseny humorné situace zaznamenané při výuce, ke zpracování dat obsažených v textech hospitačních protokolů byla využita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa. V rámci interpretace výzkumných nálezů bylo odlišeno pojetí humoru ve výuce učitelů výtvarné výchovy. Na daném vzorku lze zaznamenat: 1) intelektuální pojetí humoru; 2) empatické pojetí humoru; 3) tolerovaný humor. Dále byly vymezeny oblasti, se kterými jsou humorné projevy při výuce spjaté. Odlišen je: 1) humor v edukačním procesu: humor spojený s předáváním výchovně vzdělávacích obsahů; 2) humor spojený s obrazem: humor spjatý s interpretací a hodnotícím komentováním vizuálně obrazného vyjádření umělce i žáka a humor plynoucí z procesu tvorby žáka; 3) humor v sociální skupině: humor vyplývající ze vzájemných interakcí účastníků výuky.

Vzhledem k tomu, že výzkumná sonda vznikla jako součást diplomové práce, která hrála důležitou roli v profesní přípravě učitele, vedla také k naplnění dílčích cílů. Za dílčí cíl praktický bylo stanoveno vypracování zlepšujících alterací vlastních realizovaných výukových jednotek. Výzkumné nálezy tak byly zohledněny v koncipování návrhů zlepšujících rozhodování v situacích vlastní realizované výuky. Cílem personálním se stalo kultivovat vlastní pojetí výuky přímým pozorováním reálného vyučování a analýzou zaznamenaných dat.

V závěru studie je zapotřebí zdůraznit mnohá úskalí, která jsou s problematikou výzkumu humoru neodvratně spojena a která nutně doprovázela i sběr a analýzu dat o humoru ve školní třídě v rámci zmiňovaného výzkumného šetření. Humor je komplexním jevem, jež nelze posuzovat objektivně. Výzkumník se v tomto ohledu nemůže vyvarovat určité míry subjektivity. Šedová ve svém výzkumu školního humoru řešila tento problém pomocí narativní analýzy. Výběr humorných situací svěřila účastníkům výzkumu, kteří psali vyprávění o humorné příhodě ve škole zvolené dle vlastních kritérií. (Šedová, 2013) V případě zkoumání humoru ve výtvarné výchově, kde se odehrává široké spektrum činností a kde hraje důležitou roli také komunikace vizuální, by podobný postup znamenal výrazné ochuzení o potřebné informace. Riziko nepřesného pozorování, uplatňování přílišné subjektivity a chyb v analýze je tedy vyváženo sběrem „živých“ dat vzešlých přímo z edukačního procesu, z těsného kontaktu s realitou školní praxe.

Spojení humoru s kvalitou výuky bylo objasněno pomocí odkazů na některé autory, kteří se ve své práci zabývají humorem ve výuce, či přímo ve výuce výtvarné výchovy, a zdůrazňují řadu pozitivních funkcí, jež může humor ve vyučování a učení zastávat. Výzkumné nálezy dosvědčily přítomnost humoru v současných školách během výuky výtvarné výchovy. Potvrdily také důležitost úvah o jeho podobách a konkrétních projevech, které mohou v diskuzi o kvalitní výuce v progresivním pojetí zanechat zřetelnou stopu.



Obr. 33–34

Krtek (12 let) – humorný prvek vložený žákem do kresby; Šmírák (12 let), kresba vznikla v rámci přípravných náčrtů pro návrh maskota ochrany osobních dat, vyniká uvolněností i komičností; foto archiv autorky.

LITERATURA

BORECKÝ, Vladimír. 2000. *Teorie komiky*. Praha: Hynek. ISBN 80-86202-65-8.

BORECKÝ, Vladimír. 2005. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-503-5.

BRÜCKNEROVÁ, Karla. 2011. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5616-9.

EVANS-PALMER, Teri. 2010. The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education* [online]. **52**(1) [cit. 2017-03-26]. ISSN 00393541. Dostupné z: <http://www.naea-reston.org/>

GÉRIN, Annie. 2013. A second look at laughter: *Humor in the visual arts*. *Humor: International Journal of Humor Research*. **26**(1). ISSN 09331719.

KERHARTOVÁ, Jana. 2016. *Humor a hra v Galerii H*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-888-2.

KLEIN, Sheri. 2007. *Art and Laughter*. London: Tauris. ISBN 978-0-85772-436-2.

KLEIN, Sheri R. 2013. Humor in a Disruptive Pedagogy: Further Considerations for Art Educators. *Art Education* [online]. **66**(6) [cit. 2017-03-25]. ISSN 00043125. Dostupné z: <http://www.arteducators.org/research/art-education>

KUIPER, N. A., KIRSH, G. A. & C. LEITE. 2010. Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *European Journal of Psychology*. **6**(3). ISSN 1841-0413.

KOVALIK, Susan. 1995. *Integrovaná tematická výuka: výuka, která vychází z poznání, jak se učí lidský mozek*. Praha: Spirála. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-0-7.

LANGMEIER, Josef & Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

MAREŠ, Jiří & Jaro KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, J., J. SLAVÍK, T. SVATOŠ & V. ŠVEC. 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1444-X.

MAYRING, Philipp. 2000. Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research* [online]. 1(2) [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>

PELIKÁN, Jiří. 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

PLÍHALOVÁ, Monika. 2017. *Humor ve výtvarné výchově*. Diplomová práce. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

ŠEĎOVÁ, Klára. 2013. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6205-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

18 Interkulturní výtvarnou výchovou proti rasismu (Výtvarná výchova jako forma občanského vzdělávání) | Irena Paroubková, Michal Trčka

ÚVOD

Tato kapitola se zaměřuje na nevyužité možnosti rozvinutí kritického potenciálu výtvarně didaktického diskurzu, jejichž tematizace v oblasti české diskuse o vzdělávání a jeho kvalitě do jisté míry absentuje. Z širšího pohledu se jedná o zpracovávání společenských témat v rámci výtvarné výchovy, o pojetí výtvarné výchovy jako specifického prostoru pro realizaci veřejné a kritické pedagogiky (např.: Giroux, 2000; Sandlin, Schultz, Burdick, 2010), což jsou téměř chybějící diskurzy na poli české výtvarné výchovy. Příspěvek vychází ze snahy odpovědět na vybrané závažné výzvy doby, mezi které dnes podle mnohých ukazatelů (např. vybrané výsledky Eurobarometru 2016) patří tematika xenofobie a rasismu. Jejich samotnou kritiku pak můžeme vnímat jako zdroj nereflektovaných možných kritérií kvality vzdělávání.

Cílem příspěvku je tedy na konkrétních příkladech, především zahraniční metodiky, ukázat, nejen jak může výtvarná výchova přispět k potřebné kritické reflexi, jako kvalitního výstupu výtvarné edukace, tematiky rasismu, ale také, jak se může stát jedním z nástrojů zkvalitňování kritické pedagogické praxe.

18.1 RASISMUS A VZDĚLÁVÁNÍ – ŠIRŠÍ KONTEXT

Pokud se nejprve podíváme na současnou společenskou situaci, ve které (nejen čeští) žáci vyrůstají a která v interakci s dalšími

faktory spoluutváří jejich postoje a identitu, máme před sebou několik nepříjemných obrazů spojených s tematikou rasismu, xenofobie a útoků na hodnoty liberální demokracie. Nedávné průzkumy veřejného mínění, uskutečněné Sociologickým ústavem AV ČR ukázaly, že poměrně vysoké procentu voličů (15,4 %) se řadí k vyhraněné pravici (CVVM, 2017). Mezi světovou i tuzemskou akademickou a odbornou veřejností se od poslední ekonomické krize v novém tisíciletí výrazněji hovoří také o krizi liberální demokracie (Bíba, Vargovčíková, Znoj, 2015). S touto krizí je rovněž spojováno nebezpečí populismu, navíc často spojené s pasivitou občanů (Urbanati, 2014). Odpor proti liberální demokracii dnes najdeme také u vrcholných politiků, např. u Donalda Trumpa nebo při prosazování Brexitu. Činy tzv. „Nové pravice“ v USA v Charlottesville ukazují, jakým směrem a k jakým důsledkům může tato krize, v souvislosti se spojením s rasistickými a xenofobními tendencemi, vést. Jeden z důležitých poznatků z reflexe krize legitimacy demokratického systému je ten, že boj za věc demokracie spočívá v neustálé kritice stávajících demokracií a aktivním přístupu k veřejnému životu (Ringen, 2013).

České politické zastoupení většinou nestojí na kritických pozicích, ale využívá problematiku xenofobních narativů ke své populistické sebe prezentaci. Takovéto veřejné výstupy, jako např. bývalého ministra vnitra a předního představitele ČSSD Milana Chovance (Čaněk, 2017), podporují společenské klima, ve kterém, dle vyjádření nevládních organizací zabývajících se tematikou integrace, dochází nejen k negativnímu posunu ve veřejném mínění ke xenofobním postojům, ale rovněž k projevům slovní i fyzické agrese.⁶⁵ Zejména v důsledku prezentace tzv. uprchlické krize, která se však České republiky dle údajů Českého statistického úřadu⁶⁶ – podle nízkého počtu žádostí o azyl – téměř vůbec nedotkla, přibývá veřejné shovívavosti a podpory takovému jednání. Před dvěma roky přitom téměř tři čtvrtiny obyvatel České republiky byly nakloněny přijímání uprchlíků – po neobjektivním mediálním zobrazování migrační krize (Macek, Tkaczyk, 2015) se vstřícné postoje obrátily.

Situace je z určitého úhlu pohledu ovšem ještě dramatičtější, pokud se podíváme na výsledky českých studentských voleb, naposledy do krajských zastupitelstev, kde se na vysokých příčkách

umístily krajně pravicové strany, jako jsou NE ILEGÁLNÍ IMIGRACI – PENÍZE RADĚJI PRO NAŠE LIDI; Úsvit s Blokem proti islamizaci; Dělnická strana sociální spravedlnosti – Imigranty a islám v ČR nechceme! (Člověk v tísni, 2016).

Co se týče tematiky xenofobie a rasismu a jejich obecného vztahu k oblasti vzdělávání, lze konstatovat, že v českém prostředí na školách mezi žáky všeobecně vůči menšinám převažuje negativní sentiment, který žáci kopírují z veřejného prostoru (BRICKS, 2016). Velkou část stereotypů pak přebírají žáci z médií, což potvrzují i zahraniční studie (Share, 2009). Např. Romové jsou v médiích zobrazováni především ve spojení s negativními jevy a obdobně média pracují i se zobrazením muslimů, uprchlíků, sexuálních menšin a dalších skupin (Křížková, 2013). Problém kopírování rasových stereotypů je navíc nepřímo podporován nedostatečnou jistotou pedagogických pracovníků, jak s aktuálními společenskými tématy pracovat (MKC Praha a Centrum občanského vzdělávání, 2015). Může se rovněž stát, že, i přes dobrý záměr, některé chybně navržené interkulturní projekty nakonec místo toho, aby v účastnících rozvíjely kritické myšlení, v konečném důsledku utvrzují v myšlenkových stereotypch (viz obrazová příloha).

Podle dlouhodobého sledování organizace Člověk v tísni ve spolupráci s výzkumnou agenturou Median (2017) se ve výzkumu společenských a hodnotových postojů mezi středoškoly ukázalo, že středoškoláci jako nejvýznamnější společenské problémy dlouhodobě vidí špatné mezilidské vztahy a soužití s romskou menšinou, a v posledních šetřeních navíc nabyli pro středoškoly na důležitosti fenomén migrace. Lidové noviny (2017) dále upozornily na fakt, že by jen třetina středoškoláků chtěla muslima za souseda.

Abychom mohli dosáhnout proměny této situace, je dle nás zapotřebí věnovat se ve větší míře této problematice v občanském vzdělávání a jeho tematickému napojení do dalších předmětů – např. výtvarné výchovy.

Občanské vzdělávání v současné podobě v českém prostředí vykazuje několik zásadních nedostatků. Závěry šetření ČŠI (Česká školní inspekce, 2016) ukázaly, že v rámci občanského vzdělávání existují např. nedostatky vhodných metodických a učebních materiálů, programů a pomůcek pro tuto oblast; začlenění některých témat, klíčových pro úspěšné zapojení žáka do demokratické společnosti; apod. Mezi negativní zjištění mezinárodního šetření organizovaného Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (ICCS) a podle publikace Education at a Glance 2011

⁶⁵ Viz např. webové stránky Konsorcia nevládních organizací pracujících s migranty [online]. [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: <http://www.migracnikonsorcium.cz/cs/>.

⁶⁶ Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/domov>

(OECD, 2011) pak kromě zmíněného vyplynulo, že občanská angažovanost českých žáků je poměrně nízká; že zastoupení komplexnějších forem výuky, které rozvíjejí dovednosti a kritickou reflexi, byly využívány menšinově apod.

18.2 KRITICKÁ A VEŘEJNÁ PEDAGOGIKA V INTERKULTURNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Ve sféře tzv. kulturních studií (*cultural studies*) se od konce minulého století rozvíjí také tzv. kritický multikulturalismus (od poloviny 90. let 20. st.), který se snaží zpochybňovat produkování rasistických nebo také sexistických vzorců jednání a negativních jazykových kategorií – např. ukazují, že v americké kultuře, je slovo černoch spojeno s násilím a kriminalitou apod.; stejným způsobem např. výzkum Multikulturního centra Praha (2014) ukázal, na negativní, nenávistné a manipulativní zobrazování Romů v severo-českých médiích. Tento druh multikulturalismu chce narušovat tyto kategorie a binární opozice typu černoch vs. běloch, především zavedením kritické pedagogiky, ve které tyto asymetrie budou kriticky reflektovaným tématem. (Hirt, 2007; McLaren, 1995)

Kritická pedagogika (*critical pedagogy*) má několik možných výkladů a podob, nám jde o její funkci odkrývání a dekonstrukce společenských stereotypů. (Kanpol, 1999) Kritická pedagogika přitom nechce být jen pasivním subjektem, ale teorií sociální změny – tedy spolupodílet se na utváření demokratické společnosti, a kriticky se přitom stavět k nerovnostem jakéhokoli druhu. Takový druh pedagogiky má žáky vybavit dovednostmi pro kritickou reflexi reality různých aspektů, které tvoří jejich každodenní život (Giroux in Epstein, 1998) – např. tedy obrazů předkládaných masovými médii. Cílem je rozkrytí vylučujících (v našem případě rasistických) diskurzů a narativů, vytvoření rezistence vůči nim a případně nabídnutí alternativních pohledů.

Veřejná pedagogika (*public pedagogy*) jako část kritické pedagogiky, nazývána také jako kritická veřejná pedagogika (Sandlin, 2009), se pak zabývá vzděláváním ve vztahu k veřejnému prostoru, médiím, a také umělecké sféře. Jedním z několika směrů je veřejná pedagogika skrze umění, zabývající se širokým spektrem uměleckých aktivit (např. výstav, instalací, happeningů, apod.) a jejich využitím pro vzdělávání. (Sandlin a Milam, 2008; Sandlin, Schultz, Burdick, 2010) Práce umělců se stává nejen prostorem kultury v užším slova smyslu, ale vzdělávacím prostorem ke kritice negativních aspektů dominantní kultury – formou učení se

prostřednictvím samotného kontaktu s kulturou a jejím kritickým potenciálem, který může (i nemusí) mít. Stává se tak další možností k rozvoji demokratické kultury a občanského vzdělávání a inspirací pro využití jejich přístupů ve výtvarné výchově na základních, středních i vysokých školách, s možností propojení se sférou neformálního vzdělávání.

Obr. 35–41

Ilustrační obrázky; foto archiv autorů.



18.3 TÉMA UPRCHLICKÉ KRIZE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

V současné době vystavuje ve Veletržním paláci čínský umělec Aj wej wej, který se ve svém díle v posledních dvou letech zaměřuje na obhajobu lidských práv migrantů a dokumentuje jejich tragické osudy. Národní galerie k výstavě připravila ve spolupráci s dalšími institucemi, jako jsou např. Lékaři bez hranic, doprovodné programy pro školy. Na poli české umělecké pedagogiky je to výjimečný čin. V tomto ohledu se zdá, že téma migrace a s ní spojená problematika rasismu a xenofobie, je pro českou výtvarnou výchovu mnohem větší tabu než lidská sexualita, nebo lépe řečeno; že pro českou výtvarnou výchovu není téma rasismu aktuální.⁶⁷ Jak jsme již uvedli v první části našeho článku, v kontextu se současným světovým děním je nepřijatelné se s tímto stavem smířit.

67 „... nemluvilo se o kolonialismu a rasismu – v našem školním prostředí výtvarné výchovy nejsou tato témata ani aktuální, ani nejsou pocítována jako nutná. To jenom potvrzuje složitost a nejednoznačnost reflexe těchto jevů, které donedávna nebyly v diskurzu výtvarné výchovy aktualizovány. Teprve v posledních letech, díky závažné vlně kriticismu sociálních nerovností ve výtvarném umění a v kultuře komixu, se také ve výtvarné výchově okrajově objevují témata útlaku a nespravedlnosti.“ (Fulková, 2008, s. 240)

Předsudky a stereotypy jistě jsou opakujícími se rysy všech interkulturních vztahů (Průcha, 2007, s. 69) a nejen těch interkulturních. Ve společenském klimatu 21. století zastává migrace, se kterou je řada předsudků a stereotypů spjata, mimořádnou, konstitutivní úlohu v utváření aktuální podoby společnosti a společenských vztahů, z čehož vyplývá velká potřeba na tyto předsudky a stereotypy dostatečně kriticky odpovídat. Doposud nikdy patrně nemělo tolik lidí, také díky technologickému rozvoji, který změnil pojetí prostoru i času, tak velkou možnost reagovat na tíživou životní situaci trvalým, či dlouhodobým odchodem ze stávajícího bydliště. (Mecheril a kol., 2010, s. 7) Nicméně migrace je historický i aktuální jev, který je zcela běžným fenoménem, poukazujícím na nejen k přesunu obyvatel, ale také k jejich cirkulaci, transnacionální sociální síti a možnost mnohočetných identit (viz např.: Szaló, 2007).

Migrace byla vždy významným impulsem společenských změn, migranty lze vidět jako aktéry přinášející nové vědomosti, zkušenosti, jazyky a perspektivy, které mohou být pozitivně zúčteny v různorodých sociálních kontextech. V mnoha evropských zemích, mezi které můžeme zařadit také Českou republiku, je ovšem na fenomén migrace, rovněž v souvislosti s tzv. migrační krizí, nahlíženo především ve spojitosti s negativními jevy, jako je chudoba, kriminalita a migrace je pak vnímaná jako rušivá, nebezpečná a cizí. (Dítka, 2007; Mecheril a kol., 2010, s. 9).⁶⁸

Jak je obecně známo, migrace problematizuje mnohé hranice, a to nejen konkrétní teritoriální hranice, ale rovněž symbolické hranice příslušnosti, hranice mezi imaginárními „námi“ a „jimi“, tedy těmi, které nazýváme druhými či cizími. (Mecheril a kol., 2010, s. 12) Toto téma je také jedním z těch, které by mohlo být v rámci výtvarné výchovy kriticky reflektováno. Španělský umělec Santiago Sierra tuto situaci umělecky ztvárnil již v roce 2003 na benátském bienále, když nechal zazdít vstup do prázdného, španělského pavilónu a vstup umožnil jen těm, kteří předložili platný, španělský pas.

Problematika migrace a rasismu je v souvislosti s uprchlickou krizí nejen velkým tématem, čekajícím na svou kritickou reflexi, ale zároveň i zatěžkávací zkouškou současné umělecké

produkce a společenské funkce umění vůbec. V posledních letech byl například v Německu zaznamenán mimořádný počet žádostí o poskytnutí prostředků na umělecké projekty tematizující uprchlickou krizi. Mezi německými umělci a divadelníky koluje několika bodové prohlášení australské organizace RISE⁶⁹, která sdružuje uprchlíky a žadatele o azyl, kteří nastavují zrcadlo používání tematiky uprchlictví jako pomyslného objektu využívaného k vlastní umělecké produkci. V tomto prohlášení jsou umělci vyzýváni, aby si mj. uvědomili, že uprchlíci nechtějí být zdrojem uměleckých projektů, že jejich boj nemá být chápán jako šance na nastartování čísi umělecké kariéry a že by bylo vhodnější, aby se umělci místo koncentrování se na ty „jiné“ raději věnovali rozvoji svého vlastního kritického myšlení.

Příklady z praxe: reflexe uprchlické krize v německé výtvarné výchově

Aktuální situace v německy mluvících zemích, i mnohem otevřenější přístup k multikulturní problematice⁷⁰, se odráží také v pedagogické praxi. Mnohé školy na svých internetových stránkách svoje výstupy prezentují, a tak je možné udělat si alespoň ilustrativní přehled o tom, jakým způsobem je s tématem uprchlické krize v hodinách výtvarné výchovy pracováno. Z našich vybraných rešerší vyplývá, že:

- Školy pořádají prodejní výstavy (např. na téma útěk, vzpomínky atd.) a výtěžek posílají na pomoc uprchlíkům.⁷¹
- Žáci analyzují v hodinách výtvarné výchovy obrazy a zprávy o uprchlické krizi, které zprostředkovávají masmédia. Zabývají se tzv. „Wilkommenkultur“; rozporem mezi bouřlivým vítáním uprchlíků na německých nádražích a rasistickými útoky na uprchlické tábory. Výtvarně dále zpracovávají fotografie, které jsou na toto téma publikovány, načež pořádají veřejnosti přístupné výstavy.⁷²
- Navštěvují v hodinách výtvarné výchovy uprchlické tábo-

69 RISE: Refugees, Survivors and Ex-detainees. Dnes je toto prohlášení dostupné už jen na FB – profilu organizace. Dostupné z: <https://www.facebook.com/pg/RefugeesSurvivorsAndExdetainees/posts/> [cit. 2017-10-14].

70 Viz konferenční příspěvek Věry Uhl Skřivanové.

71 Dostupné z: <http://www.rp-online.de/nrw/staedte/langenfeld/schueler-machen-kunst-fuer-fluechtlinge-aid-1.5567626> [cit. 2017-10-14].

72 Dostupné z: <http://nh24.de/index.php/panorama/22-allgemein/86937-refugees-fluechtlinge-in-der-bildenden-kunst> [cit. 2017-10-14].

68 Opět je možné odkázat na četné výzkumy Centra pro výzkum veřejného mínění (<https://cvvm.soc.cas.cz/cz/>), především k pravidelným průzkumům postojů k přijímání uprchlíků.

ry a se svými dojmy pak následně pracují při tvorbě uměleckých artefaktů.⁷³

d) Zvou ke spolupráci ve výuce uprchlíky – např. učitele výtvarné výchovy ze Sýrie.⁷⁴

Je třeba si uvědomit, že aktuální témata německé pedagogiky nejsou v rozporu s českou pedagogikou, jen je potřeba najít v odmítavém českém prostředí odvahu o tématu uprchlické krize a rasismu mluvit. Diskurs německé umělecké pedagogiky prošel mnohými transformacemi a nyní je již velmi prostoupen multikulturními prvky, díky čemuž došlo k omezení důsledků plynoucích z monokulturně nastaveného vyučování, které se dostávalo do rozporu s multikulturní realitou. Za své aktuální téma považuje německá pedagogika hledání vhodných a funkčních způsobů práce se studenty z různorodých kulturních prostředí a s různorodým jazykovým vybavením (Mecheril 2010), a tím je pro české prostředí velkou inspirací. (Tamtéž.)

Učebnice výtvarné výchovy: Kunst im Kontext

Pro českou výtvarnou pedagogiku lze dále považovat za inspirativní nahlédnout, v souvislosti s mezioborovými přesahy, také do německých učebních materiálů, určených pro výtvarnou výchovu, ve kterých se objevují didakticky velmi dobře didakticky zpracovaná témata, jakými jsou občanská angažovanost, rasismus, sociální nerovnosti apod. Pro potřeby tohoto příspěvku jsme jako ukázkou vybrali německou učebnici výtvarné výchovy pro gymnázia. Jmenuje se *Kunst im Kontext* (Wagner, Billmeyer, Oswald, 2013), její popis zde zařazujeme jako praktickou ilustraci. Publikace má za cíl konsekventně připravit studenty na maturitní zkoušku z výtvarné výchovy⁷⁵ a předat jim oborové i obor přesahující kompetence.⁷⁶

73 Dostupné z: <http://www.rotenbuehlgy.de/faecher/bildende-kunst.html> [cit. 2017-10-14].

74 Dostupné z: <https://scgberlin.de/2016/06/02/ahmed-yasin-kunstuntermi> [cit. 2017-10-14].

75 Maturitní zkoušku z výtvarné výchovy skládá v Německu mnohem více studentů než u nás a to i na gymnáziích s přírodovědným zaměřením.

76 Což dokazuje i řada kapitol, které se přímo týkají také občanského vzdělávání. Např. tyto vybrané kapitoly: Fotografie v sociálním prostředí; Proti panujícím poměrům – umění jako kritika; Umění jako žaloba a provokace; Vláda – moc a skromnost; Veřejný prostor – politická provokace nebo estetizace politického; Sociální procesy – participace a intervence.

Každá z kapitol je založena na stejném schématu. V jejím centru jsou interpretována vybraná díla dvou autorů, která se tematicky týkají zaměření kapitoly. Po krátkém, stručném a jasně napsaném úvodu jsou studentům položeny jedna až tři otázky, případně je zadán pracovní úkol. Následně jsou představena ona vybraná dvě díla v kontextu doby a dalších autorových děl a závěr kapitoly tvoří opět otázky či pracovní náměty. Mezi jednotlivými kapitolami jsou vloženy vypracované maturitní otázky, které se skládají z teoretické a praktické části.

Pro náš příspěvek je relevantní kapitola o sociálních procesech – participaci a intervenci. Autoři této kapitoly si do úvodní části vybrali newyorskou instalaci od Jenny Holzer *Protect me from what I want* (2004/2005) a krátký úvod doplňují tyto otázky / úkoly:

Tabulka 11

(Wagner, Billmeyer, Oswald, 2013, s. 133)

Jakých sociálních, ekologických či architektonických nesrovnalostí jste si všimli ve vašem okolí. Sepište je a pokuste se o osnovu např. ve formě myšlenkového schématu. Vymyslete co možná nejvíce různorodých způsobů, jak byste na ně mohli poukázat prostřednictvím uměleckých prostředků. Diskutujte o tom, které z vašich nápadů jsou nejvhodnější. Informujte se v malých skupinách o politickém smýšlení a cílech Josepha Beuyse. Vytvořte a vystavte plakáty se získanými informacemi. Neopomeňte důležité termíny, díla a dobový kontext.

V centru kapitoly jsou pak představeni Joseph Beuys a jeho dílo 7000 dubů a Santiago Sierra a jeho 250 cm Line Tattooed On 6 Paid People. V další části kapitoly jsou pak tyto pracovní návrhy:

Tabulka 12

(Wagner, Billmeyer, Oswald, 2013, s. 138)

1. Navrhněte v malých skupinách projekt: který bude dlouhodobý a bude se v čase proměňovat, při kterém se něco nashromáždí a postupně zmizí, který vzbudí pozornost, který bude tematizovat přírodu.

2. Uskutečňte realizovatelnou část svého projektu. Veďte si projektový deník a uveřejněte vývoj vašeho projektu, např. jako blog, nebo video, nebo komentář na internetu.

3. Diskutujte ve skupinách o tom, na které společenské jevy je lepší reagovat prostřednictvím uměleckých strategií Sierry a na které prostřednictvím uměleckých forem Beuyse.

4. Sierrovy akce provokují, zároveň však nutí k přemýšlení. Myslíte si, že jsou přehnané? Hledejte v malých skupinách argumenty pro kladnou i zápornou odpověď. Debatujte.

Úkoly jsou zadávány tak, aby v žácích podporovaly schopnosti vést debatu a rozvíjet tím své argumentační dovednosti, potažmo analyzovat téma, nebo pracovat ve skupině. Je u nich rozvíjena sebedůvěra a kritické myšlení. Žáci jsou navíc podnětem k uveřejnění svých projektů na veřejné internetové síti vedeni k občanské angažovanosti.

ZÁVĚR

Domníváme se, že nedostatečná reflexe současných společenských témat, mezi něž stále patří dozvuky již tzv. migrační krize, a výše zmíněná podpora krajně pravicových stran ve studentských volbách, spolu souvisí. Jednou z možností, jak tuto situaci změnit, je rozvíjení občanského vzdělávání na všech školách a propojování tematicky občanského vzdělávání s obsahem dalších předmětů. Především je nutné soustředit se na ta témata, která dle šetření ČŠI (Česká školní inspekce 2016) v tuto chvíli absentují. Tedy na aktivní přístup k lidským právům, rozvoj všeobecného přehledu a občanských kompetencí, prevenci extremismu a respekt ke kulturním odlišnostem, či podporu demokratických hodnot.

Pro české pedagogy nemusí být vždy jednoduché realizovat ve výuce antirasistické projekty. Pro kritické tematizování rasismu je potřeba jak podpory ze strany vedení školy, tak i z dalších institucí, které se zabývají multikulturní tematikou. Nejde jenom o překonání nejistoty, kterou učitelé obecně v případech práce s antirasistickými tématy mohou pociťovat, ale i o osobní sílu, kterou musí vyvinout v interakci na vyhoceně negativní postoje k příslušníkům jiných etnických skupin některých žáků a jejich rodičů, kteří mohou tento přístup rovněž ostře kritizovat.

Učitel by měl být kompetentní k náročné roli mediátora, který je schopen pozitivně zhodnocovat diverzitu a vést žáky k reflexi a redefinici vlastního sebepojetí, tedy k velmi důležitým vývojovým procesům, jejichž katalyzátorem může být i estetický zážitek.

Vizuální obory skýtají široké možnosti pro rozšíření reflexe transkulturní diverzity (Hrušková 2014, s. 133) a proto lze kvalitně propojovat umělecké a občanské vzdělávání. Poznávání cizích kultur a jejich umělecké produkce může vedle předání jiných vzdělávacích obsahů fungovat i jako prevence negativních psychosociálních jevů, které střety různých kultur mohou doprovázet. Umění lze považovat za jednu z možných cest ke kvalitní interkulturní komunikaci a spolupráci, protože proces vytváření a poznávání své

i jiných kulturních identit je obsažen jak v umělecké recepci tak percepce.

Stává-li se věc uměleckým dílem prostřednictvím interpretace (Slavík, Škalaudová 2008, s. 187), pak je setkávání s uměleckým dílem z cizího kulturního prostředí vždy výzvou, protože nutí vnímatele ke konfrontaci nejenom s dílem samotným, ale i s prostředím, jehož je produktem. Interpretací setkávání s „cizím“ uměním ve vzdělávacím procesu může při dobrém nastavení rozvíjet osobní hodnoty žáků jako je otevřenost, tolerance a respekt, tedy ty hodnoty, které nejsou v souladu s šablonovitým a schématickým uvažováním, ze kterého vychází rasismus.

LITERATURA A POUŽITÉ ZDROJE

BÍBA, J., Z. VARGOVČÍKOVÁ & M. ZNOJ. 2015. *Demokracie v postliberální konstelaci*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2878-3.

CVVM. 2007. *Sebezařazení na levoprávně škále politické orientace – červen 2017* [online]. CVVM [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/politicke-ostatni/4397-sebezazeni-na-levoprave-skale-politicke-orientace-cerven-2017>

ČANĚK, M. 2017. *Analýza opatření ministerstva vnitra k průmyslovým zónám a zahraniční pracovní migraci* [online]. [www.migraceonline.cz](http://migraceonline.cz) [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/analiza-opatreni-ministerstva-vnitra-k-prumyslovymzonam-a-zahranicni-pracovni-migraci>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2016. *Občanské vzdělávání v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/TZ_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/domov>

HIRT, T. 2007. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In: ROSŮLEK a kol. *Politická filozofie: aktuální problémy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-080-2.

ČLOVĚK V TÍSNI. 2016. *Výsledky Studentských voleb 2016 do krajských zastupitelstev* [online]. Praha: Člověk v tísni [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelani-a-osveta/vysledky-studentskych-voleb-do-krajskych-zastupitelstev-3485gp>

DÍTKO, J. 2017. *Jak rozumět postojům veřejnosti k imigrantům?* [online]. www.migraceonline.cz [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/eknihovna/jak-rozumet-postojum-ve-rejnosti-k-imigrantum>

Dvě třetiny středoškoláků nechtějí muslima za souseda, ukázal průzkum. 2017. [online]. Praha: Lidové noviny. [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/stredoskolacivnimaji-uprchliky-a-muslimy-hure-nez-dospeli-ukazal-pruzkum-1b4-/zpravy-domov.aspxc=A150903_155223_In_domov_ELE

EPSTEIN, J. 1998. *Youth culture: identity in a postmodern world*. Malden, Mass.: Blackwell. ISBN 978-1-55786-851-0.

EVROPSKÝ PARLAMENT. 2016. *Eurobarometr Evropského parlamentu 2016* [online]. Evropský parlament [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/cs/20161110PVL00113/Eurobarometr-Evropsk%C3%A9ho-parlamentu-2016>

FULKOVÁ, Marie. 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: HaH. ISBN 978-80-7319-076-7.

GIROUX, H. 2000. *Public pedagogy as cultural politics: Stuart Hall and the crisis of culture*, Cultural Studies. **14**(2) 341–360.

ČLOVĚK V TÍSNI a MEDIAN. 2017. *Jeden svět na školách Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách z roku 2017, včetně porovnání s rokem 2014, 2012 a 2009* [online]. Praha: Člověk v tísni a Median [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/pdf/vyzkum_2017.pdf

KŘÍŽKOVÁ, M. 2013. *Analýza mediálního zobrazení Romů v českých médiích od začátku července 2011 do konce května 2012*. Praha: Agentura pro sociální začleňování.

HRUŠKOVÁ, I. 2014. Interkulturní komunikace ve výtvarné výchově na binacionálním gymnáziu. In: UHL SKŘIVANOVÁ, V., ed. *Pedagogika umění – umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP, s. 133–143. ISBN 978-80-7414-663-3.

KANPOL, B. 1999. *Critical pedagogy: an introduction*. Westport, Conn.: Bergin. ISBN 0-89789-552-5.

Konsorcium nevládních organizací pracujících s migranty [online]. [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: <http://www.migracnikonsorcium.cz/cs/>

MACEK J. & M. TKACZYK. 2015. *Analýza mediálního pokrytí uprchlické krize* [online]. Brno: Masarykova univerzita v Brně [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/286454922_Analyza_medialniho_pokryti_uprchlicke_krize_vyzkumna_zprava

McLAREN, P. 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Routledge.

MECHERIL, P.; M. CASTRO VARELA; I. DIRIM; A. KALPAKA & C. MELTER. 2010. *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag (Weinheim und Basel). ISBN 978-3-407-34205-8.

MULTIKULTURNÍ CENTRUM PRAHA a CENTRUM OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. 2015. Stereotypy ve výuce témat globálního rozvojového vzdělávání [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha a Centrum občanského vzdělávání [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/5cb0486f5c-7d7653692ae3a5824e0793a47874b5uploaded_cov_vyzkumna-zprava_stereotypy.pdf

MULTIKULTURNÍ CENTRUM PRAHA. 2014. *Analýza způsobu zobrazování Romů v lokálních severočeských médiích* [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: https://aa.ecn.cz/img_upload/5161971da26c649ef6702ca724435813/analiza_medii_web.pdf

MULTIKULTURNÍ CENTRUM PRAHA. 2016. *BRICKs* [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: <https://>

www.hatefree.cz/blo/analyzy/1863-analyza-kamarad-muslim
NH24DE. 2015. *Refugees – Flüchtlinge in der Bilden Kunst* [online].
nh24de [cit. 2017-10-14]. Dostupné z: <http://nh24.de/index.php/panorama/22-allgemein/86937-refugees-fluechtlinge-in-der-bildenden-kunst>

OECD. 2011. *Education at a Glance 2011* [online]. OECD [cit. 2017-8-12]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>

PRŮCHA, J. 2007. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-280-5.

RINGEN, S. 2017. *Národ dáblů. Proč si necháváme vládnout?* Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-8506-0.

RISE: Refugees, Survivors and Ex-detainees [online]. RISE [cit. 2017-10-14]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/pg/RefugeesSurvivorsAndExdetainees/posts/>

RP ONLINE. 2015. *Schüler machen Kunst für Flüchtlinge* [online]. RP ONLINE [cit. 2017-10-14]. Dostupné z: <http://www.rp-online.de/nrw/staedte/langenfeld/schueler-machen-kunst-fuer-fluechtlinge-aid-1.5567626>

SANDLIN, J. A. & J. L. MILAM. 2008. "Mixing Pop (Culture) and Politics": Cultural Resistance, Culture Jamming, and Anti-Consumption Activism as Critical Public Pedagogy. *Curriculum Inquiry*. 38(3) 323–350.

SANDLIN, J. A. & P. McLAREN, eds. 2009. *Critical pedagogies of consumption: living and learning in the shadow of the „shopocalypse“*. New York: Taylor & Francis. ISBN 0-203-86626-6.

SANDLIN, J. A.; B. SCHULTZ & J. BURDICK, eds. 2010. *Handbook of public pedagogy: education and learning beyond schooling*. New York: Routledge. ISBN 10: 0415801273.

WAGNER, E.; F. BILLMAYER & M. OSWALD, eds. 2013. *Kunst im Kontext. Arbeitsbuch für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Braunschweig: Schöningh. ISBN 978-3-14-018101-3.

SLAVÍK, J. & B. ŠKALOUDOVÁ. 2008. Co dělám, když interpretuji. In: HORÁČEK, M., H. MYSLIVEČKOVÁ & P. ŠOBÁŇOVÁ, eds. *Muzejní pedagogika dnes: Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 147–160. ISBN 978-80-244-1993.

URBINATI, N. 2014. *Democracy Disfigured. Opinion, Truth, and the People*. Harvard University. ISBN 978-06-7472-513-3.

SZALÓ, C. 2007. *Transnacionální migrace. Proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: CDK. ISBN 978-80-7325-136-9.

19 Kresba jako koncept, proces, výraz | Ondřej Moučka

Co je kresba? Existuje nějaká univerzální jednotná definice slova kresba? Čím kresba byla, čím je dnes a čím vším může být? Jak se měnilo a mění pojetí této tradiční a základní techniky v kontextu interdisciplinarit současného umění? Jaké tendence v oblasti kresby převládají? Jak může povědomí o těchto tendencích a současné pojetí kresby přispět ke zkvalitnění výuky výtvarné výchovy?

Kresba patří k základním lidským projevům, je nedílnou součástí života každého dítěte, jež se spontánně chápe nástrojem a zanechává stopy (tzv. mark-making process), fascinováno tím, že pohyb paže je prostřednictvím oné stopy přenášen na papír případně jinou plochu. Jde o proces předznamenávající psaní, o snahu zachytit okolní svět a svou zkušenost z ní, o snahu sdělit citový vztah dítěte ke skutečnosti nebo to, jak ji chápe. Než se učíme psát, téměř každý přirozeně kreslí, v závislosti na vlivu okolí, dostupnosti materiálů a dostatku podnětů. U většiny lidí se tento proces zanechávání stop do dospělosti redukuje na črtání či skicování. Kresba je považována za technickou dovednost, schopnost „renderovat“ viděnou skutečnost, je otázkou specializovanosti než univerzální dovednosti, jak tomu bylo v dětství. (Fay, 2013, s. 6)

Přesto nás kresba obklopuje na každém kroku, je přítomna v mnoha rovinách našeho života: od reklamy přes architekturu, medicínu, vědu, plánování, mapy. Někdy se dokonce hovoří

i o tom, že sociální sítě nás propojují neviditelnou linkou, tedy kresbou. „Jde o globální vizuální jazyk, který stál u zrodu formování výtvarného umění.“ (Sýkorová, 2015, s. 7)

Kresba je jednou ze základních forem lidského vyjádření už od pravěku, kdy se objevily první lineární znázornění zvířat a loveckých scén. Má společné kořeny s písmem v potřebě vyjádřit se. V raných východních civilizacích se kresba a písmo vyvinuly souběžně do umění kaligrafie. (Fay, 2013, s. 6) V západních civilizacích se kresba a písmo vyvíjely zvlášť, od období antiky je kresba vnímána jako studijní a komparativní nástroj, podle něž lze usuzovat na schopnosti umělců. (Sýkorová, 2015, s. 7) Kresba hrála důležitou roli ve středověkých tapisériích, v návrzích fresek, skla a v knižní iluminaci.

V renesanci, kdy došlo k znovuobjevení antického umění a znovuzrození antických ideálů krásy, se začíná emancipace kresby. Ta byla základním nástrojem sloužícím k zachycení nápadu, k dokumentování světa, k řešení problémů. Rozvoj nových metod práce s linií a stínováním umožňovaly například perspektivní zkratku a věrné ztvárnění trojrozměrného prostoru. Kresba se stala základní technikou pro zachycení světa (někdy nazývána „matkou všech technik“), přípravným stádiem finálního díla, fází k vytvoření pozdější malby, sochy či stavby. Techniky kresby se vyučovaly také na akademiích. Byť byla kresba důležitým prvotním nástrojem, byla chápána jako v podstatě druhořadá technika, jako pomocné médium ve službách „plnohodnotných“ médií. (Fay, 2013, s. 6)

To se začalo postupně měnit od 18. století, kdy byla kresba používána formou karikatury ke komentování probíhajících politických a společenských změn. S příchodem rebelující moderny a nástupu nových médií (fotografie, film) už není na kresbu a malbu kladen takový nárok v přesné reprezentaci světa a otevírá se tak prostor k inovaci a experimentování, tradiční umělecké formy začaly postupně směřovat k abstrakci, kresba se začíná vypořádávat s rolí pomocného a komparativního média.

Kresba hrála důležitou roli také v období avantgard, čelícím ustáleným uměleckým tradicím a pravidlům, kdy byla pro svou spontánnost a možnost okamžitě zaznamenávat aktuální psychické stavy využita k experimentům jako je automatická kresba nebo cadavre exquis v období surrealismu. Postmoderna charakteristická interdisciplinaritou přinesla další možnost experimentování s kresbou. Důraz přestává být kladen na kresbu jako na hotový produkt,

ale na koncept, ideu, a také proces, začíná se věnovat pozornost i prostředí, ve kterém umělecké dílo vzniká či se nachází. Objevují se nové znaky – performativnost, narativita, dočasnost, textovost – a nové formy jako land art, performance, site-specific, konceptuální umění, stírající hranice mezi jednotlivými disciplínami. (Fay, 2013, s. 7) S tím souvisí i značný posun v pojetí kresby, která se osvobozuje z papíru, dostává se do prostoru, do pohybu, stává se stopou v krajině, objektem, instalací, záznamem pohybu, akce.

V druhé polovině dvacátého století akceleroval technický rozvoj, především rozvoj digitálních technologií, počítačů, videa a internetu, který přinesl i nové možnosti využití těchto technologií v kresbě. Byť se značná pozornost upřela na nová média, videoart, fotografii aj., nové techniky obohatily a rozšířily tradiční média jako malba a kresba.

To vše přispělo k znovuoživení zájmu o kresbu, která se stala svébytným médiem, vymanila se z pojetí techniky ve službách malby nebo sochy. Neexistují limity v užití materiálu k vytvoření uměleckého díla, mnoho autorů si volí kresbu jako své primární a jediné médium, pro řadu z nich je kresba nepostradatelnou součástí postupu tvorby, ústícího v konceptuální, performativní či na textu založené dílo. Kresba je intimní médium, poskytující svobodu tvůrčího gesta a snadnost výrazových prostředků. (Šýkorová, 2015, s. 13) Skryta za scénami ateliérů i exponovaná (nejen) na zdech muzeí a galerií je výjimečně flexibilním nástrojem pro umělce pátrající po rozvoji nového vlastního jazyka. (Stout, 2014, s. 9)

V kontextu současného umění, které stírá hranice mezi jednotlivými disciplínami, se tak teoretici vyhýbají jednotné definici kresby, hovoří spíše o neustále se vyvíjejícím médiu, adaptujícím se na nové formy, technologické výzvy, konceptuální přístupy. V souvislosti s kresbou se často hovoří právě o procesu zanechávání stop, o procesu myšlení, zkoumání – ať už je to zkoumání tužkou na papíře, vlastním tělem v prostoru, světelným paprskem, zvukem... Yamuna Ravidran z londýnské galerie a výzkumného centra Drawing Room charakterizuje současnou kresbu jako průnik mezi tradičními charakteristikami kresby (skica, linie, záznam, zkoumání) a novým způsobem jejich nahlížení a použití.⁷⁷

⁷⁷ Tendencím, tématům a autorům spojeným se současnou kresbou se věnuji ve stejnojmenném projektu studentské grantové soutěže IGA, jehož výstupem bude odborná studie o současné kresbě a možnostech inspirace pro výtvarnou výchovu.

Kresba se na dominantní euro-americké kulturní scéně dostává do centra pozornosti teoretiků, kurátorů a galerií od 70. let 20. století, od druhé poloviny 90. let tento zájem kulminuje až do současnosti, vznikají centra věnovaná kresbě, konají se přelomové výstavy, vydávají se publikace (například *Vitamin D* z roku 2005 a *Vitamin D2: New Perspectives in Drawing* z roku 2012 nakladatelství Phaidon, nebo kniha Katherine Stout *Contemporary Drawing from the 1960s to Now* z roku 2014) mapující tendence a autory tohoto svébytného, neustále se vyvíjejícího média.

Výstavám současné kresby se hojně věnuje The Museum of Modern Art (MoMA) v New Yorku, které roku 1976 uspořádalo výstavu *Drawing Now: 1955–1975*. Na přelomu let 2002 a 2003 následuje výstava *Drawing Now: Eight Propositions* a v letech 2010 a 2011 výstava *On Line: Drawing Through the Twentieth Century*, mapující výrazový prostředek kresby – linii – od avantgardy po současnost a na vztah kresby, performance a tance. V Evropě na tyto výstavy navazuje *Drawing Now: 2015* ve vídeňské Albertině, jejíž kurátorkou byla Elsy Lahner. Předcházející *Drawing Now – Zeichnung heute* byla ve spolupráci s MoMA v Albertině k vidění již v roce 1977. Jak dokazuje letošní výstava ze sbírek kresby a grafiky *New Acquisitions*, jeví toto muzeum o kresbu velký zájem a údajně plánuje i další periodické výstavy koncepce *Drawing Now*.

V New Yorku bylo roku 1977 Marthou Beck založeno také centrum The Drawing Centre. Jde o muzeum uskutečňující celou řadu aktivit, jak multidisciplinárních, tak historicky zaměřených. Krom výstav publikuje sérii The Drawing Papers a pořádá projekt Open Sessions, což je dvouletý pobyt pro vybrané umělce, nejen výtvarníky, ale například i tanečníky a choreografy, kteří zkoumají hranice a možnosti kresby. Součástí činnosti centra je také celá řada doprovodných a vzdělávacích aktivit pro veřejnost i školy.

Na přelomu let 1999 a 2000 byla třemi kurátorkami založena galerie Drawing Room v Londýně, na základě kladných ohlasů výstavy tvorby 100 umělců *Drawing 100*. Jedná se o jedinou evropskou galerii zaměřenou čistě na kresbu, součástí je také Outset Study – knihovna poskytující zázemí pro výzkum současné kresby, jež obsahuje jak tituly o jednotlivých autorech, tak katalogy z výstav z celého světa, odborné časopisy a periodika. Centrum spolupracuje se světovými galeriemi a kurátory napříč kontinenty, pořádá Bienále kresby, které navazuje na zmíněnou první výstavu *Drawing 100*, počet vystavujících autorů postupně vzrůstá, letos to bylo 260. Druhým rokem organizuje letní školu – workshopy

s umělci v ulicích Londýna. Poskytuje pobyty umělcům, konají se zde přednášky a diskuze.

Příhodné podmínky v kontinentální části Evropy jsou krom vídeňské Albertiny také v Paříži (obě místa zmiňuje při osobním rozhovoru Yamuna Ravidran z londýnského Drawing Room). V Paříži se každoročně koná salon současné kresby *Drawing Now Art Fair*, což je víkendový veletrh probíhající většinou v březnu, do něhož se zapojuje mnoho mezinárodních galerií, umělci, profesionálové i široká veřejnost. Za zmínku stojí také dvě revue o kresbě, které v Paříži vycházejí: *The Drawer* (revue, výstavy a prezentace prací autorů) a *Roven* (monografické texty, portfolia autorů, dosud nepublikovaná umělecká díla a monografie).

V českém a slovenském prostředí se médiu kresby také věnuje řada kurátorských projektů. Například výstava Petra Vanouse *Jehla v kupce sena* v pražském Topičově salonu v roce 2015 nebo projekt Šárky Koudelové a Ondřeje Basjuka *Galerie Karton* v Praze zaměřený na práce na papíře. Brněnská iniciativa *papier.cz* Miroslava Jiřeleho zase mapuje tvorbu nejmladší české a slovenské generace umělců. Krom výstavních projektů najdeme i na naší scéně teoretické reflexe kresby, především noviny KIX Davida Böhma a Jiřího Franty zaměřené na autorský komiks, ilustraci a kresbu. Dále sem patří slovenský časopis X Slavomíry Ondrušové a Milana Vagače, který je odbornou platformou věnovanou současné kresbě a poskytuje možnost prezentace uměleckých děl i publikování teoretických reflexí. Kresbou se po teoretické i kurátorské stránce zabývá také Lenka Sýkorová, která je od roku 2004 kurátorkou pražské *Galerie Altán Klamovka*, jež si klade za cíl vytvořit autonomní prostor pro mladou nastupující generaci umělců. Lenka Sýkorová je autorkou dvouletého (2014–2015) projektu *Postkonceptuální přesahy v české kresbě*, jehož ideou je preferování a reflektování média kresby na české scéně. Součástí byla i kolektivní výstava *Nulla Dies Sine Linea: Postkonceptuální přesahy v české kresbě* (2014) v Galerii Emila Filly v Ústí nad Labem.

Nesmím opomenout zajímavý *The Big Draw*, založený roku 2000 původně jako *Campaign for Drawing*. Je to charitativní výtvarně vzdělávací projekt zaměřený na podporu vizuální gramotnosti a na univerzální jazyk kresby jako na nástroj učení, vyjádření se a invence. Pestrý program podporuje jak profesionální, tak etabloující se umělce prostřednictvím *Ceny Johna Ruskina* a výstav, motivuje k zapojení během *The Big Draw Festivalu* koho-

koli, kdo má o kresbu zájem. V průběhu roku spravuje organizace výzkumné projekty, kampaně, konference se zaměřením na vizuální gramotnost, digitální technologie, spolupracuje s kulturními a vzdělávacími organizacemi, ale i s politiky a soukromými společnostmi. Hlavní myšlenkou je demonstrovat sociální, ekonomické a zdravotní benefity, které může kresba vnášet do našeho života (mottem kampaně je *Drawing Changes Lives – kresba mění životy*). (<http://www.thebigdraw.org/the-big-draw>, 15. 10. 2017).

V čem může spočívat přínos inspirace současnou kresbou ve výuce výtvarné výchovy? Především v univerzálnosti výtvarného jazyka kresby a v možnostech, které přinášejí neexistující limity a hranice v současném umění všeobecně, případně v příležitostech, jež nám nabízí rozšíření nových digitálních technologií. Myslím, že kvalitní výtvarný pedagog by měl mít přehled o současném umění, měl by se v něm alespoň základně orientovat a snažit se tuto schopnost orientace předat i žákům. Z podstaty povolání pedagoga by měla vyplývat ochota neustále se vzdělávat, obohacovat své znalosti, rozšiřovat své obzory a kompetence. Principy a metody tvorby inspirované současným uměním zakotvuje ostatně i RVP, a to jak pro 1. (v 2. období), tak pro 2. stupeň základní školy (kde jsou zmíněny převážně digitální technologie – počítačová technologie, fotografie, video, animace).

V kontextu kresby by se jednalo o oproštění se od tradičního pojetí kresby tužkou na papíře, oproštění, jež může poskytnout prostor pro experimentování, hledání vlastního vyjádření, vlastního výtvarného jazyka. Ve snaze o vyšší kvalitu edukace je žádoucí vnímat toto médium nejen jako technickou zdatnost (i když ani to nesmíme opomíjet, ovšem zvládnutí techniky by mělo jít mimoděk s autentickým vyjádřením), ale jako proces hledání, myšlení, zkoumání a vyjadřování. Je vhodné zabírat se linií jakožto hlavním výrazovým prostředkem kresby osvobozené z plochy papíru, uchopit jednotlivé typické charakteristiky kresby (skicovitost, záznam, zkoumání, okamžitost, spontánnost, intimita aj.) novým způsobem.

Obávám se, že praxe bude ale poněkud odlišná, že stále přetrvávají tradicionalistické tendence, tvorba podle šablon a líbivé „nástěnkářství“. Již druhým rokem jsem měl příležitost na katedře výtvarné výchovy pedagogické fakulty UPOL vést semináře k předmětům *Kresba a grafika 1, 2* pro 1. ročník kombinovaného studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ (většinou se jedná o učitelky z praxe) a týdenní *Kurz kresby a malby* pro 3. ročník pětiletého

magisterského prezenčního studia taktéž učitelství pro 1. stupeň ZŠ (tedy pro budoucí učitelky a učitele). V letošním semináři pro kombinované studium jsem studentkám zadal esej na téma, *jaké místo zaujímá kresba v jejich životě a praxi*, a mým záměrem bylo, aby se zamyslely nad pojmem kresba, nad jejími principy, nad tím, co je pro ně kresbou, co lze za kresbu považovat. Bohužel, naprostá většina esejí byla poněkud povrchních, nad podstatou kresby se nezamyslel nikdo, většina zaměřovala kresbu s obecnou tvorbou „obrázků“, často byly zmiňovány antistresové omalovánky. Studentky 3. ročníku prezenčního studia, které absolvují týdenní kurz kresby a malby v plenéru, by již za sebou měly mít i několik semestrů kresby a grafiky. Často se s kolegy setkáváme u těchto studentek s nevolí kreslit, s pocitem, že kreslit neumí, s demotivovaností. Týdenní kurz je omlouvá z výuky, mají čas a prostor věnovat se samy sobě, vyzkoušet si tvorbu v exteriéru, oprostít se od stereotypu, na chvíli se „zastavit“, což je také jeden z přínosných dopadů kresby. Ovšem většina tento týden vnímá jako „utrpení“, o němž mají představu, že bude trvat maximálně tři hodiny denně a že během něho získají „manuály“, které použijí při výuce. Tato situace je poněkud skličující a nezůstává než zamyslet se nejen nad kvalitou výuky výtvarné výchovy jako takové, ale také nad kvalitou vzdělávání na pracovištích připravujících na výuku budoucí učitele a učitelky. Měli bychom si položit otázku, jestli vysokoškolská výuka výtvarných předmětů nesklouzává k pokusu vychovat z budoucího učitele umělce, jestli není přílišný důraz kladen na rozvoj technické dovednosti namísto poskytnutí podnětů k rozvoji, k hledání cesty vlastního vyjádření. Student, který (má pocit, že) v dané oblasti nevyniká, bude drilem technické dovednosti zejména v kombinaci s případnými přetrvávajícími pocity neúspěchu spíše odrazen, zatímco vhodné přístupy a podněty s ohledem na budoucí zaměření jej budou více motivovat.⁷⁸

⁷⁸ Jednou z možností obohacení výuky je využití příležitostí, jež nám nabízí rozvoj technologií a mobilních zařízení, který umožňuje rozšířit výtvarnou výchovu o oblast digitálních médií. Ve spolupráci s Českou sekci INSEA připravujeme kurz zaměřený na kresbu v mobilních zařízeních s využitím aplikací pro kresbu. Kurz proběhne v roce 2018 v Muzeu moderního umění Olomouc.

LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE

FAY, Brian. 2013. What is Drawing – A Continuous Incompleteness. In: MORAN, Lisa & Sophie BIRNE. *WHAT IS_Drawing?*. Dublin: Irish Museum of Modern Art, s. 11–23. ISBN 978-1-907020-98-8.

SCHRÖDER, Klaus Albrecht & Elsy LAHNER, eds. 2015. *Drawing Now 2015*. Albertina, Hirmer. ISBN 978-3-7774-2500-9.

STOUT, Katherine. 2014. *Contemporary Drawing from the 1960s to now*. Londýn: Tate Publishing. ISBN 978-1-85437-970-2.

SÝKOROVÁ, Lenka. 2015. *Postkonceptuální přesahy v české kresbě*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-956-6.

The Drawing Center. 2018. *Mission & History: What is drawing?* [online]. [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <http://www.drawingcenter.org/en/drawingcenter/1089/about/1090/about/42/mission-history/>

Contemporary Drawing During Spring [online]. 2018. [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <https://www.drawingnowparis.com/?lang=en>

Roven [online]. 2018. [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <http://www.lespressesdureel.com/EN/magazine.php?id=114&menu=>

The Drawer [online]. 2018. [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <http://www.thedrawer.net/>

Časopis X [online]. 2018. [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <http://www.magazinex.org/sk/product/x-5-pamat-a-zaznam/>

Galerie K.ART.ON [online]. 2018. [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <http://www.artmap.cz/galerie-karton>

The Big Draw [online]. 2018. [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <http://www.thebigdraw.org/the-big-draw>

ÚVOD

V současné době zaznamenáváme prostředí kolem nás v převážně většině digitálními médii a vzniklé fotografie či videozáznamy se následně stávají jakousi součástí datového úložiště. Naše paměťové karty a ostatní média uchovávající tyto digitální záznamy jsou přesyceny významnými či méně významnými momenty našich životů, na které se možná znovu už nikdy nepodíváme, a když, tak jen zřídka. Za svých dosavadních studií jsem se setkala s dvěma přístupy záznamu/dokumentace, které mne přiměly nad tímto tématem více přemýšlet a zkoumat ho. Obor malířství mi dal možnost naučit se vnímat věci, předměty a prostředí kolem nás prostorově, objemově, v odstínech – a rozvinout tak schopnost vizuálního záznamu za pomoci kresby a malby. Následné navazující studium Kulturní historie na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem se specializací na dokumentaci památek mne oproti tomu obdařilo a dále obdařuje zkušeností naučit se pojmenovávat to, co vidím a znázorňuji v malířském projevu, díky čemuž si uvědomuji znázorňované náměty, respektive objekty dvojnásobně. Těmito postupnými kroky jsme s panem Mgr. Jakubem Pátkem, Ph.D., vedoucím diplomové práce, následně došli k jejímu tématu. Práce nese název „Vybrané objekty města Olomouce z pohledu stavebního historika a malíře“ a zpracovávám v ní výše zmíněná témata, např. to, jak zástupce vyjmenovaných profesí

(stavební historik a malíř) vnímá vybrané objekty, co z nich čerpá a jak tyto objekty dokumentuje/zaznamenává. Diplomová práce nezahrnuje pouze porovnání těchto dvou zdánlivě zcela odlišných oborů, nabízí také pohled na to, jakými způsoby spolu mohou korespondovat a co si navzájem mohou nabídnout. Mým záměrem ale není pouze toto mezioborové propojení, ale také zpřístupnění těchto informací jednoduchou hravou formou širší laické veřejnosti v rámci edukačního projektu „Kudy chodím, vidím...“, který celou diplomovou práci doprovází a z velké části doplňuje.

20.1 PODKLADY A DATA

První fáze zahrnovala plošný průzkum Olomouce, vymezení městských částí, výběr konkrétních objektů a jejich vizuální dokumentaci. Samotný výběr objektů spočíval ve valné většině na bázi estetického působení a vnímání, protože jsem v tomto případě k této části přistupovala jako malíř usilující znázornit právě onen vystihující, charakterizující a ojedinělý moment daného objektu v určité náladě, okamžiku – za působení momentálních okolních vjemů a skutečností s až následným doprovázejícím přístupem stavebního historika hledajícího historické a sdělující hodnoty objektu. Výsledkem plošného průzkumu je seznam objektů s vizuální dokumentací pro mne zajímavých objektů z olomouckého prostředí. Můj zájem se ubíral a ubírá převážně směrem k vilám a budovám v destruktivním stavu, k budovám opomíjeným, zaslých, oprýskaným – a právě z těchto důvodů vznikl projekt „Kudy chodím, vidím...“, který si klade za cíl probudit zájem širší veřejnosti o to, proč se některé objekty z jejich okolí nacházejí právě v takovém stavu, v jakém se nacházejí. V tom nejlepším případě by se díky tomuto projektu mohli nadchnout k činnosti týkající se záchrany či obnovy daných objektů.

Dalším podkladem pro diplomovou práci se stal vytvořený dotazník, do kterého byly umístěny fotografie městské vily Wilhelma Briesse postavené v novorenesančním stylu roku 1896, jejímž autorem byl architekt Jakob Gartner. Fotografie byly následně doprovázeny několika otázkami týkajícími se vnímání daného objektu: co tázané na objektu zajímá (např. jeho historický stavební vývoj, historie jeho obyvatelstva, předchází či stávající využití objektu), zda mají zájem o názvosloví, symboliku, technické provedení apod. – a v neposlední řadě zde byla také otázka zjišťující, jaké dokumentační metody by si každý jedinec podle svého uvážení zvolil k dokumentaci jakéhokoli objektu jim sympatického a blíz-

kého; tázaní měli na výběr z několika možností, a to buď psané slovo (popis odborný nebo popis emočního vnímání) nebo kresebné či malířské pojetí (technická kresba nebo volné malířské či kresebné zpracování). Tázaní byli jak stavební historici, malíři, tak i studenti kulturních dějin v neomezeném časovém limitu. Mezi nejčastější odpovědi na otázku, co tázané na daném objektu zajímá, se u stavebních historiků řadí na první místo odpověď týkající se stavebně historického vývoje objektu a jeho stavebního provedení, použitých materiálů, technik apod.; na druhé místo se řadí odpověď týkající se účelu, k jakému byl nebo je objekt využíván, následně pak pojmenování daných architektonických prvků, které utvářejí vnější vizuální podobu objektu, a jejich symbolika; třetí místo zaujala odpověď, v jakém postavení objekt stojí vůči svému okolí a jaká je historie obyvatelstva tohoto objektu. Studenty kulturních dějin nejvíce zaujímal historický stavební vývoj a historie obyvatelstva, které se řadí na první místo, na druhé místo se řadí zájem o účel objektu, na třetí místo se umístila odpověď zahrnující pojmenování architektonických prvků a jejich symbolika. U studentů užitě malby se na prvním místě nachází odpověď týkající se historie obyvatelstva, na druhém místě odpověď, jakou roli do architektury vkládá čas, a na třetím místě účel objektu. Závěrečná část dotazníku obsahovala, jak už jsem se zmiňovala výše v textu, část týkající se slovem psaného, či kresebného pojetí objektu. Výsledky této části dotazníku byly jiné, než jsem sama očekávala, a sice takové, že dotazovaní zvolili ve valné většině protiklad toho, co studují nebo čemu se profesně věnují. U stavebních historiků si 64 % dotazovaných zvolilo kresbu namísto odborného popisu užívaného v rámci stavebně historických průzkumů, 15 % z dotazovaných studentů užitě malby si zvolilo jako výrazový prostředek kresbu, ostatní zvolili popis daného objektu založeného na emočním vnímání popisujícím atmosféru, nálady a vjemy na ně sálající z vybraného objektu. Podobně jako studenti užitě malby na tom byli studenti kulturních dějin, z nichž si 15 % z dotazovaných vybralo kresebný projev, kdy se v těchto případech jednalo o technickou kresbu půdorysu objektu, zbylá část dotazovaných si zvolila odborný popis objektu s obohacením o popis emočního vnímání. Mezi možné důvody toho, proč si naprostá většina dotazovaných zvolila výrazový protiklad toho, co studují nebo čemu se profesně věnují, je, jak se domnívám, ostych či obavy z toho, že budou hodnoceni negativním způsobem, kdyby se ve svém zpracování jako odborník či budoucí odborník zmýlili v dané problema-

tice nebo by snad kresebné či malířské zpracování nevyhovovalo estetickým hodnotám požadovaným v tzv. vyšším umění. A to i přes to, že dotazníky byly anonymní jen s požadavkem na uvedení studijního či profesního zaměření a věkové kategorie.

V návaznosti na vyplňované dotazníky jsem se následně, po jejich bezprostředním vyplnění, snažila s dotazovanými navázat diskusi vztahující se k projektu „Kudy chodím, vidím...“ a získat tak zpětnou vazbu a možné podněty, jak projekt zdokonalit či obohatit o další přístupy. Jednalo se o stejné spektrum dotazovaných, které mohu rozdělit do dvou skupin. První skupina projekt hodnotila kladně s vidinou dobré vzdělávací edukační pomůcky s dalšími zajímavými podněty, jak tento projekt obohatit; u druhé skupiny dotazovaných jsem se setkala s názory odvolávajícími se na dnešní moderní technologie, které nám až přespříliš usnadňují moment záznamu či dokumentace vjemů, okamžiků a hlavně objektů s jakousi potřebou uchování si jich jako vzpomínky za pomoci fotografie. Vznášené připomínky se týkaly otázky, proč bychom si v dnešní době měli předměty, objekty či situace popisovat slovně – nebo je dokonce kreslit –, když máme možnosti fotoaparátů. Tento postoj v záměru svého projektu „Kudy chodím, vidím...“ nepopírám, ale ani nepodporuji. Smyslem projektu je uvědomění si použitých forem, objemů, struktury, linií, tónů a paralelně s tím také uvědomění si toho, nač se to vlastně v každodenním životě díváme. Jde mi o to, abychom si více všímali našeho okolí a uvědomovali si je. Setkala jsem se také s otázkou, proč by se lidé měli učit kreslit, když tímto talentem nebyli obdařeni. V tomto směru jsme se s dotazovanými nacházeli na dvou protilehlých stranách, kdy se z mé strany dostávalo odpovědi, že tyto dovednosti týkající se základů kresby a malby jsou osvojitelné i bez talentu, jen do této činnosti musí být daný člověk ochotný investovat svůj čas a píli – bohužel i v tomto případě se mi vrátila z druhé strany negativní odezva, že něco takového nejde, aniž by si to po mém nabádání daná skupina vyzkoušela.

20.2 KUDY CHODÍM, VIDÍM...

Projekt „Kudy chodím, vidím...“ je edukačním projektem doprovázejícím vznikající diplomovou práci s názvem „Vybrané památkové objekty Olomouce z pohledu stavebního historika a malíře“. Cílem tohoto projektu je zprostředkovat tyto dva přístupy oborového vnímání objektů širšímu publiku, a to za pomoci malířských obrazů, průhledných fólií znázorňujících charakteristické archi-

tektonické prvky vybraných objektů a jejich názvosloví plus slovník pojmů. Základem tohoto projektu jsou nasbírané materiály v první fázi diplomové práce, jejímž prvotním záměrem bylo zapojit většinu vybraných objektů z historické části města a některých přilehlých městských částí. Vzhledem k přihlášení tohoto projektu na celorepublikový festival Den architektury (www.denarchitektury.cz) bylo nutné přehodnotit rozsáhlost projektu a jeho aplikovatelnost do praxe (práce s veřejností). Z těchto důvodů bylo pro komentovanou prohlídku v rámci Dne architektury vybráno celkem pět objektů v lokalitě tř. Svornosti v městské části Nové ulice v Olomouci, konkrétně se jedná o objekty na ulici Dvořákova 202/17, Resslova 250/15, Mozartova 200/14, Mozartova 178/12 a Litovelská 1180/2. Zmíněné objekty byly malířsky zpracovány olejomalbou na jutovém plátně napnutém na blindrámu, k těmto obrazům byly následně vytvořeny kresebně zpracované tisky s názvoslovím na průhledných PVC fóliích doprovázené dalším textovým dokumentem o rozsahu jednoho listu A4 vysvětlujícím vybrané odborné pojmy podle Slovníku návštěvníků památek od Jaroslava Herouta a Slovníku pojmů z dějin umění, Názvosloví a tvarosloví architektury, sochařství, malby a užitého umění od Oldřicha J. Blažíčka a Jiřího Kropáčka.

Smyslem tohoto projektu je zažít a uvědomění si dvou dokumentačních médií současně a jejich aplikovatelnosti na naše každodenní rutinní prostředí, nicméně nejde jen o způsob sdělení rozdílného vnímání a užití rozdílné dokumentační metody. Záměrem je také to, aby se každý jedinec naučil tyto nabyté zkušenosti používat a aplikovat dál na svých cestách do dalších měst a vesnic, samozřejmě za předpokladu, že o to sám stojí. Aby si začal všimnout detailů a malých nenápadných sdělení, která kolem sebe může vnímat každým dnem, každým okamžikem. Cílem tohoto projektu je také to, aby si divák osvojil zvyk dokumentační metodu používat na svých cestách – ať už jde o kresbu, nebo o písemný projev – namísto fotografie, která se následně stává postupem času pouze součástí datového úložiště, ke kterému se zřídka kdy vracíme. Naopak k osobně vytvořené kresbě, malbě nebo psanému projevu se rádi vracíme, srovnáváme naše osobní pokroky a výsledky nebo si tímto dokumentačním záznamem můžeme opět připomenout sílu daného okamžiku, který nás na moment donutil se s úžasem zastavit. To vše jsou cíle, které si projekt „Kudy chodím, vidím...” klade do budoucna.

ZÁVĚR

K dalšímu pokračování a rozvinutí tohoto projektu hodlám nejen dále malířsky zpracovávat další objekty Olomouce, ale také usku- tečnit komentované procházky a workshopy nejen pro širší veřej- nost, ale také pro žáky základních a středních škol s vizí vzbudit i u této generace zájem o architekturu, jejíž výuka je na školách ve valné míře opomíjená.

LITERATURA

HEROUT, Jaroslav. 1981. *Století kolem nás: přehled stavebních slohů*. Praha: Panorama. 393 s.

HEROUT, Jaroslav. 1978. *Slabikář návštěvníků památek*. [Praha]: Středisko státní památkové péče a ochrany přírody Středočeské- ho kraje. 275 s.

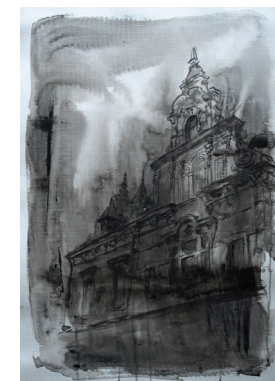
BLAŽÍČEK, Oldřich J. & Jiří KROPÁČEK. 2013. *Slovník pojmů z dějin umění: názvosloví a tvarosloví architektury, sochařství, malby a užitého umění*. Praha: Aurora. 479 s. ISBN 978-80-7299-104-4.

KOCH, Wilfried. 2012. *Evropská architektura: encyklopedie evropské architektury od antiky po současnost*. Praha: Euromedia Group – Knižní klub. 552 s. ISBN 978-80-242-3657-5.

PECHAR, Josef. 1981. *Vývoj architektury v 19. a 20. století*. Praha: ČVUT. 340 s.

Obr. 42–43

Obrazová dokumentace projektu; foto archiv autorky





Obr. 44–47

Obrazová dokumentace projektu; foto archiv autorky

Publikace s názvem *Kvalita ve výtvarné výchově* se zaměřila na různé souvislosti tohoto výzkumného tématu. V celkem pěti tematicky ucelených oddílech se postupně věnovala kvalitě v rámci didaktického diskurzu výtvarné výchovy, tvůrčímu procesu a kreativité jako bázi kvality výtvarné edukace, dále tématu učitele jako klíčového faktoru kvality, kvalitě v kontextu učitelského vzdělávání a vybraným aspektům kvality výtvarné výchovy v praxi ve spojení s uměleckým polem a společenskými problémy. Na monografii jsou cenné jak přehledové pasáže sumarizující dosavadní stav poznání této problematiky, tak části prezentující dosud nepublikované výzkumy a didaktické nebo teoretické analýzy. Ve (výtvarné) pedagogice existuje sice řada podnětných prací, o něž bylo možné se opřít, v rámci didaktiky výtvarné výchovy se však jedná o zatím nejucelenější pohled na problém, ukotvený navíc i v mezinárodním kontextu.

K závěrům našeho zkoumání jistě patří apel na zvyšování odbornosti a profesního sebepojetí a sebedůvěry výtvarných pedagogů, kteří jsou právem chápáni – zvláště při současné vysoké autonomii učitelů – jako stěžejní činitelé kvality výtvarné výchovy. Doufejme, že kniha najde své čtenáře právě mezi nimi a že zvýší jejich zájem o kvalitu výuky a obohatí jejich odborné znalosti a implicitní teorie a pojetí kvality. Ve vzdělávací praxi by tak mělo

Závěr

podle našeho názoru dojít ke zvýšení důrazu na kvalitu předmětu a k podpoře dalšího vzdělávání učitelů od vedení a zřizovatele škol.

V samotném závěru připomeňme stručně alespoň některé z identifikovaných faktorů kvalitní výtvarné edukace. Na úrovni praxe k nim patří kvalita učebních úloh, jež by měly být učitelem připravovány se znalostí kurikula, s ohledem na jeho cíle a s využitím kvalitních didaktických prostředků a inspiračních zdrojů. Se vzdělávacím obsahem je třeba pracovat intencionálně a s ohledem na všechny jeho úrovně – včetně těch složitějších. Zároveň by měl obsah na rovině plánování i výuky samotné zůstat otevřenou potencialitou; intencionalita totiž rozhodně nemusí znamenat odmítnutí intuice, experimentu s nejasným výsledkem, tvůrčího tápání nebo typicky výtvarného myšlení skrze artefakt nebo proces. Schopnost chápat a pojmenovat, co se během výuky založené na tvůrčích činnostech vlastně odehrává, je však nezbytnou podmínkou pro případnou inovaci a cestu k vyšší kvalitě.

Ukazuje se, že jednoznačným faktorem kvality je rovněž propojování výuky (úloh) s mateřskou oblastí výtvarné výchovy, s uměním, resp. uměleckým polem. Má-li v něm praxe oporu a analogie, lze se vyhnout nebezpečí povrchnosti, šablonovitosti, kýče, formalismu. Výtvarná výchova pak přirozeně staví na divergenci, asociativnosti, imaginaci, tvořivém přístupu – což jsou zřejmě nejtypičtější znaky kvalitní výtvarné výchovy. Podstatným rysem kvalitní výuky je rovněž vytváření prostoru pro reflexi, pro hledání průniků mezi zkušeností žáka a oborovými obsahy, pro kladení nových otázek.

Názory na kvalitu vzdělávání se samozřejmě různí, každý z odborníků klade do popředí jiný aspekt. Jiný autorský kolektiv by se možná věnoval dalším možným rovinám problému. Kritéria nebo faktory kvality jsou samozřejmě závislé na našich implicitních i deklarovaných představách o tom, co je kvalitní, a co nikoliv, v čase se mění, jsou závislé na našich zkušenostech, poznání, nových skutečnostech. Na některých rysech kvalitní výuky panuje shoda, jiné se diskutují. Právě oborová diskuse o tomto tématu se jeví jako nezbytná pro tvorbu případného konsezuálního rámce – a pro posuny oboru směrem k vyšší kvalitě v teorii i praxi.

Doufejme, že naše práce bude platným příspěvkem k diskusi o kvalitě a že – spolu s pokračujícími aktivitami České sekce INSEA, oborových subjektů, odborníků a učitelů – založí platformu pro další diskutování kvality a pro sdílení různých přístupů ke kvalitě. Cílem by měla být nejen konfrontace různých pojetí, ale i žádoucí přechod od implicitních pojetí kvality k explicitnímu vymezení jejích faktorů a kritérií. Obor s rozvinutým didaktickým diskurzem musí být schopen kvalitu rozpoznávat, zdůvodňovat i pěstovat.

Jménem editorů –
Petra Šobáňová

Summary

SUMMARY

The collective monograph titled *Quality in Art Education* deals with various contexts of this topical research material. Divided into five thematic parts, it addresses the issues of quality in terms of didactic discourse within art education, the creative process and creativity as the basis for quality in art teaching, the teacher as the key quality marker, quality in the context of teacher's educational background, and finally, it also reflects on a number of selected aspects of quality of art education in practice related to art field and society-wide issues. The book is valuable not only for its overview texts summarising up-to-date knowledge of this subject matter, but also for presenting research studies and didactic as well as theoretic analyses that had not been published before. While there has been a number of inspirational texts published in the area of art education didactics, the presented book offers the most complete view on the given issue anchored also within an international context.

One of the conclusions drawn from the research is the call for increased expertise and professional self-concept and confidence of art teachers which are rightly perceived, given the current high autonomy of teachers in the Czech Republic, as the main agents for quality in art education. Therefore, the book is dedicated not only to experts in the field but also to teachers in order to increase their interest in quality of teaching, and to enrich their professional knowledge, implicit theories and their understanding of quality. The teaching practice should gradually increase the emphasis on the quality of a subject, and teachers should be motivated to engage in further training by the management and the school authority.

The book identifies many factors of high-quality art teaching. In terms of practice, these include the quality of learning tasks which should be prepared by the teacher with knowledge of the curriculum, with regards for its objectives and the use of high-quality didactic tools and inspirational resources. It is necessary to work with educational content intentionally considering all its facets – even the most complex ones. At the same time, the content should remain an open potential especially in context of planning and teaching; for intentionality does not always equal the rejection of intuition, or of experiment with an unknown result, or creative fumbling or the typical art-based thinking through an artefact

or a process. However, the ability to understand and determine that what happens during a lesson based on creative activities is an essential condition for a potential innovation or a path leading to higher quality.

One of definite factors of quality also includes the connection of teaching (of learning tasks) with the maternal field of art education, that is, with art, or, art field. Should practice find support and analogy in it, then it is possible to avoid the danger of being superficial, pattern focused, and kitsch or formalism inclined. Such art education quite naturally builds on divergence, association, imagination, creative approach – which are perhaps the most typical attributes of high-quality art education. An important characteristic is also making space for reflection, for searching for intersections between the pupil's experience and the field's content, and for posing new questions.

Certainly, opinions on quality in education varies, every expert puts emphasis on different aspect. Other team of authors would perhaps deal with other aspects of the subject matter. Criteria and factors of quality are naturally dependent on our implicit as well as declared conceptions of what quality is and what it is not. They change over time and are dependent on our experiences, knowledge, and new circumstances. Some characteristics of quality are agreed upon by many, others are subject to much dispute. It is the field discussion on this issue that seems to be most important for creating a consensus and for moving the field towards higher quality in both theory and practice.

The book strives to be a valid contribution to the discussion on quality and, together with other activities of the Czech Section of INSEA, of field organisations, and of individual experts and teachers, it hopes to create a platform for further discussion on quality and for sharing various approaches applied to quality. The objective does not only include the confrontation of various concepts but also the desired transition from implicit understanding of quality to explicit determination of its factors and criteria. A field with a developed didactic discourse must be able to identify, justify and cultivate good quality.

ANOTACE KAPITOL

Kvalita v rámci didaktického diskurzu výtvarné výchovy

1 Kvalita ve vzdělávání jako téma (výtvarné) pedagogiky – současný stav řešení problematiky | Petra Šobáňová

Kapitola přehledového charakteru sumarizuje dosavadní řešení problému kvality v rámci didaktického diskurzu výtvarné výchovy. Upozorňuje na již vzniklé práce věnující se tomuto tématu a podrobuje kvalitu edukace detailnímu teoretickému i empirickému zkoumání. V kontextu soudobých poznatků o kvalitě a na základě několika didaktických analýz konkrétních vyučovacích úloh se autorka pokouší formulovat faktory (ne)kvality výtvarné edukace, jež by se mohly stát podnětem pro další oborovou diskusi a aplikaci do praxe.

2 Kvalita na základě mezinárodního srovnání | Věra Uhl Skřivanová

Kapitola se zabývá možnostmi a metodologickými nástroji souboré srovnávací výtvarné pedagogiky ve smyslu vědní disciplíny, jejím rámcem a přístupy (srovnávací pedagogika a přístupy sociologie, psychologie a etnologie; přístup empirický, interkulturní, interdisciplinární; srovnávací pedagogika a výzkum). Dále pak je text věnován vymezení předpokladů srovnání (ekvivalentní jevy, volba společných kritérií či kategorií a metod srovnání, znalost mezinárodních standardů, zohlednění specifických rysů vzdělávacích systémů, kontextu interpretace výzkumných nálezů, oborové tradice, jazyka a myšlení). Zvláštní pozornost je věnována současným evropským cílům uměleckého vzdělávání a vizuální gramotnosti. Kapitola je doplněna ilustrativní empirickou sondou, jejímž cílem bylo ověřit v rámci výuky výtvarné výchovy na českých gymnáziích mezinárodní nástroj srovnání a evaluace Common European Framework of Reference in Visual Literacy (2016) a zároveň identifikovat, vyhodnotit a popsat kvality žákovských oborových kompetencí v české školní praxi.

3 Výtvarná výchova a její zdroje | Jaroslav Vančát

Autor vidí jednu z příčin nedostatečné kvality výtvarné výchovy v problematice teoretické a metodologické reflexi oboru, který zastupuje – výtvarného umění. Možnost nápravy vidí ve strukturálním přístupu k umění, přesahujícím jeho estetický účinek. Výtvar-

né umění by v tomto pojetí mělo být chápáno také jako nástroj inovace vizuálních znaků, v jeho kooperační a koordinační funkci v societě.

4 Kvalita ve výtvarné výchově z pohledu studentů – výzkumná sonda | Kateřina Štěpánková

„Kvalita vzdělávání“ je ve výtvarné výchově často spojována s materiálním zázemím, realizovanými pracemi, případně je podmiňována dovednostmi žáka. Realizace předmětu je však ovlivňována především učitelem, jeho představou o kvalitě a jeho dovednostmi. Výzkum implicitních teorií studentů o kvalitě ve výtvarné výchově na primárním stupni vzdělávání ukazuje na vnímané těsné spojení mezi kvalitou a vnějšími podmínkami. Kvalita je tak rozpoznávána spíše na základě emoční odezvy žáků než jasné role učitele a obsahu učiva. Sám učitel je vnímán více jako překážka kvality než její záruka. Jako klíčová se pro dosahování kvality předmětu ukazuje potřeba zvyšování odbornosti a profesního sebepojetí studentů v rámci didaktických a oborových disciplín. Ukazuje se, že větším problémem než nedostatečné materiální vybavení či nízká časová dotace na předmět je nezáměr a nízké odborné kompetence učitele. Ve vzdělávací praxi by tak mělo dojít ke zvýšení důrazu na kvalitu předmětu a podporu dalšího vzdělávání učitelů od vedení a zřizovatele škol.

Tvůrčí proces a kreativita v kontextu kvality výtvarné edukace

5 Posudzovanie kreativity vo výtvarnom prejave žiakov na základnej škole | Daniela Valachová

Tvořivost vnímáme jako významnou a kvalitativní změnu ve vztahu subjekt a objekt. Přizpůsobení se novým situacím, které jsou postaveny před subjekt jako stanovený problém. Pojem výtvarná tvořivost v sobě zahrnuje poznatky, dovednosti a vědomosti o umění, technikách a zpracování námětů. Obsahuje proces činnosti, který vede k nestereotypnímu výsledku, kde je důležitá nápaditost a sebevyjádření. Nejde tedy o tlumočení reality, ale o to vnést do přepisu reality vlastní pohled a originální vyjádření sebe sama. Rodí se tak vlastní představa nejen sebe samého, ale i světa a reality v něm. Výsledky výzkumu poukazují na problémové oblasti v edukační realitě s posuzováním kreativity ve výtvarné výchově na základní škole.

6 Ako, akým spôsobom to vytvoriť? | Miloš Štocko

Kapitola reflektuje Slovenský štátny vzdelávací program, jenž definuje obsahové a výkonové standardy a stanovuje základní kritéria kvality vyučování výtvarné výchovy na základní škole ve Slovenské republice. Autor upozorňuje na to, že bez kompetentního pedagoga nemohou žádné standardy samy o sobě kvalitu praxe zvýšit. Dobře zvolené téma, motivace, použité médium, funkční stimulování estetického prožívání se správně aplikovanými technickými, formálními a edukačními metodami jsou předpokladem kvalitní vyučovací hodiny výtvarné výchovy.

7 Tvůrčí proces ve výuce výtvarné výchovy | Anna Tauberová

Kapitola se zabývá tvůrčím procesem a jeho poznáváním ve výtvarně-pedagogické tvorbě. Představuje započatý výzkum ve výuce výtvarné výchovy žáků základní školy, který zkoumá specifika těchto probíhajících tvůrčích procesů i výtvarně-pedagogického díla. Otvírá problematiku týkající se průběhu vzniku žákovských děl ve vyučovací jednotce. Na základě kvalitativního předvýzkumného šetření se pokouší popsat probíhající fáze a specifika tvůrčího procesu v rámci dané vyučovací hodiny výtvarné výchovy na základní škole. Zjištěná data se pokouší konfrontovat s teoretickými náhledy.

Učitel – klíčový faktor kvality

8 Způsobilost výtvarného pedagoga ve vztahu k výtvarné výchově | Monika Něcka

Kapitola se věnuje kompetencím a dovednostem výtvarného pedagoga (příp. animátora, edukátora) a poukazuje na to, že potřeby výtvarné výchovy vyžadují interdisciplinárně vzdělané osobnosti, které disponují nejen pedagogickými, ale rovněž animačními kompetencemi a osobnostními předpoklady, k nimž patří otevřenost, schopnost přizpůsobit se nebo schopnost empatického přístupu. Vzhledem k tomuto širokému rozpětí výtvarné výchovy je třeba, aby byly kompetence výtvarného pedagoga (kulturního animátora) nově sestaveny a uspořádány do specifických kategorií s plným vědomím jejich vzájemných přesahů a propustů.

9 Problém kvality z hlediska kompetencí učitelů výtvarné výchovy a jejich uplatnění v edukačním procesu | Renáta Pondelíková

Kapitola řeší vymezení kompetencí výtvarného pedagoga a možnosti jejich uplatnění v edukačním procesu se zaměřením na základní umělecké školství. Klade si otázky po ukazatelích kvality učitele a její měřitelnosti – to vše na pozadí slovenských diskusí o profesních standardech ve smyslu normativního konceptu profesionality učitele. Profesní standard by měl být založen na kompetenčním profilu toho kterého typu učitele a měl by definovat prokazatelné kompetence a způsobilosti vědomostního, dovednostního a postojeového typu. Podle autorky by se profesní standardy měly stát především nástrojem autoevaluace učitele (takto také standardy chápe slovenská decizní sféra) a měly by mu pomáhat při identifikování vlastních silných a slabých stránek. Hlavním efektem takové autoevaluace opřené o standardy by mělo být zvyšování kvality pedagoga a jeho působení.

10 Instantní výtvarka | Karel Řepa

Kapitola se zabývá problémem stereotypizace pojetí, námětové a činnostní struktury současné výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Pokouší se charakterizovat hlavní aspekty rigidity skrytého výtvarně-vzdělávacího diskursu, spočívajícího především v zahlcení praxe šablonovitými výtvarnými návoody, vedoucího ke stagnaci kreativního potenciálu žáků mladšího a středního školního věku. Téma je exponováno na základě přímých situačních záznamů z prostředí lekcí výtvarné výchovy, přičemž se pokouší danou problematiku reflektovat z hlediska didaktického a oživit oborovou diskusi o kompetenčních kvalitách osobnosti výtvarného pedagoga.

11 Role tištěných didaktických materiálů v profesním společenství učitelů výtvarné výchovy | Miloš Makovský

Kapitola se věnuje tištěným didaktickým materiálům pro předmět výtvarná výchova na základní škole. Autor vychází ze skutečnosti, že výtvarná výchova je předmětem, který je na 1. i 2. stupni základní školy povinný, ale zároveň se jedná o předmět s vysokým procentem neaprobovaných učitelů. Učebnice a učební texty, opatřené schvalovací doložkou MŠMT, jsou kvantitativně ve výrazném nepoměru vůči většině ostatních vyučovacích předmětů a zahrnují publikace, které byly poprvé schváleny před patnácti

a více lety. Uvedené téma je vztaženo k aktuálnímu oborovému diskurzu a profesnímu společenství výtvarných pedagogů a autor se ptá, jakou pozici v něm tištěné didaktické materiály mají. Kapitola uvádí výsledky dosavadních výzkumů tématu v České republice a vsazuje je do kontextu zahraničního bádání. V závěru naznačuje některá specifická kritéria, jež by měla být uplatňována při tvorbě a ověřování nových didaktických materiálů pro obor výtvarná výchova.

Kvalita v kontextu učitelského vzdělávání

12 Obrat vnímání kvality výtvarného vzdělávání pedagogů v počátcích konstituování oboru VV | Aleš Pospíšil

Příspěvek ve svém obsahu stručně nastiňuje genezi vysokoškolského vzdělávání výtvarných pedagogů v terciární sféře a mapuje kvalitativně problematické období patnácti let fungování (1930–1945) prvního vysokoškolského pracoviště připravujícího výtvarné pedagogy pod institucionálním zastřešením Českého vysokého učení technického v Praze. V kontextu diskuse o kvalitě výtvarné výchovy připomíná nezbytnost kvalitní vysokoškolské – oborově specifikované – přípravy budoucích učitelů, bez níž by kvalita byla nedosažitelná.

13 Výtvarné studium skutečnosti jako kvalitativní součást kompetenčního rámce výtvarného pedagoga | Petra Vichrová

Text je zaměřen na problematiku výtvarného studia skutečnosti jako jednoho ze základních témat výtvarné výchovy. Klade si otázku, jak se výtvarné studium skutečnosti podílí na budování profesních kompetenčních kvalit výtvarného pedagoga. Jaké kompetence by měl pedagog mít z hlediska své schopnosti zachytit realitu a výtvarně studovat skutečnost? Je výtvarné studium skutečnosti stále pevnou součástí studijních programů pro přípravu budoucích pedagogů výtvarné výchovy? Autorka přináší nejen argumenty o důležitosti daného segmentu přípravy výtvarného pedagoga, ale i přehled aktuálního zastoupení této problematiky ve studijních plánech českých kateder výtvarné výchovy.

14 Vývoj a kvalita výuky keramiky v rámci vysokoškolského vzdělávání | Silvie Novotná

Vysokoškolská výuka keramiky prošla v rámci zkvalitňování edukace paralelně s prosazováním snah o zavedení prostorové tvorby do hodin výtvarné výchovy mnohaletým vývojem. Její integrace do systému vzdělávání budoucích pedagogů nebyla vždy běžným jevem. Průběh jejího prosazování ve 2. polovině 20. století lze demonstrovat na příkladu olomouckého výtvarně-pedagogického školství. Současní vyučující oboru keramika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci si stanovují konkrétní kritéria, jimiž hodnotí kvalitu své výuky, systematicky vedou své studenty k pochopení nutnosti začlenění keramiky do výuky výtvarné výchovy v rámci základního vzdělávání a k získání potřebných znalostních, dovednostních i postojových schopností umožňujících keramickou práci následně v učitelské praxi realizovat.

15 Společně ke kvalitě. Labyrint ve výtvarném pojetí žáků, studentů, pedagogů a umělců v rámci Zásnuckého workshopu 2017 | Lenka Vojtová Vilhelmová

Text představuje a analyzuje přístupy a výsledky časosběrného výtvarného projektu na téma Labyrint. Stručně přibližuje subjektivní pohled na vybraný mytologický námět jako základ pro vizuální zpracování. Prezентuje výsledky jednotlivých účastníků a školních kolektivů. Porovnává vybrané formy materiálů, zvolených výtvarných forem a výtvarných médií v plošné i prostorové tvorbě. Zhodnocuje význam společného setkání žáků, studentů a výtvarných pedagogů v rámci tvůrčího pobytu ve Františkánském klášteře a kostele Stigmatizace sv. Františka Sarafínského v Zásnuckách.

Aspekty kvality výtvarné výchovy v praxi

16 Kvalita vyučovací praxe – alternativní výstavní prostor jako námět soudobé výuky | Lenka Marxová

Studie se zaměřuje na představení specifických, převážně alternativních výstavních možností současného umění a deskripci soudobého fenoménu výstavního prostoru v zahraničí s ohledem na český kontext. Představuje také autorské site specifické akce ve veřejném prostoru, které byly následně transformovány do didaktických struktur a realizovány se studenty pražského gymnázia ve veřejném prostoru v okolí školy. Edukační část je doplněna

výzkumným šetřením kvalitativního charakteru, na základě něž byla zachycena specifika zprostředkování daného tématu v rámci edukačního procesu.

17 Humor jako nástroj kvalitní výuky | Monika Plíhalová

Studie je věnována humoru jako účinnému nástroji a ukazateli kvalitní výuky. Vychází z diplomové práce Humor ve výtvarné výchově. Obsahuje poznatky získané kvalitativním výzkumným šetřením projevů humoru ve výtvarné výchově na základě přímého pozorování výuky tří učitelů výtvarné výchovy s použitím Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu. Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat využití a charakter humoru ve výuce tří výtvarných pedagogů. Výzkumné šetření je interpretováno v kontextu teoretických východisek humoru, a to ve spojení s výtvarným uměním i pedagogikou. V rámci interpretace výzkumných nálezů byly pro daný výzkumný vzorek vymezeny tři oblasti projevů humoru ve výuce výtvarné výchovy a odlišen charakter humoru v učitelově pojetí výuky u jednotlivých učitelů.

18 Interkulturní výtvarnou výchovou proti rasismu (Výtvarná výchova jako forma občanského vzdělávání)

| Irena Paroubková & Michal Trčka

Kapitola se zaměřuje na možnosti rozvinutí kritického potenciálu výtvarně didaktického diskurzu a zpracovávání společenských témat v rámci výtvarné výchovy, která se může stát jedním z vhodných prostorů pro realizaci veřejné a kritické pedagogiky. Příspěvek vychází ze snahy odpovědět na výzvy doby, mezi které dnes podle mnohých ukazatelů patří tematika xenofobie a rasismu, a chce představit kritiku projevů netolerance a odmítání „jinakosti“ jako zdroj nereflextovaných možných kritérií kvality vzdělávání. Ve třetí části kapitola tematizuje způsob uchopení uprchlické krize ve výtvarné výchově a rozebírá konkrétní příklady z německé pedagogické praxe.

19 Kresba jako koncept, proces, výraz | Ondřej Moučka

Kapitola prezentuje průběžné výsledky stejnojmenného výzkumu studentské grantové soutěže IGA, který je zaměřen na mapování tendencí a témat v současné kresbě jak v tuzemském, tak mezinárodním kontextu. Zohledňuje také prezentaci kresby na výstavách a zastoupení v galeriích. V neposlední řadě se zamýšlí nad inspiračními zdroji pro výtvarnou výchovu. Pojetí toho, co je

kresba, se mění, stírají se hranice mezi jednotlivými médii. Spíše než o jednotně definovanou entitu se jedná o fluidní a vyvíjející se médium. Stále častěji je kresba vnímána jako proces, koncept, idea – než jako samotný výsledný produkt. V pedagogické praxi je ovšem kresba často chápána poněkud jednostranně a zastarale, přičemž povědomí o soudobých tendencích a aktuálnost témat přispívá ke zkvalitnění výuky a k přiblížení se současným žákům a studentům.

20 „Kudy chodím, vidím...“ | Barbora Přehnilová

Kapitola prezentuje edukační projekt, který vznikl v rámci diplomové práce s názvem „Památkové objekty Olomouce z pohledu stavebního historika a malíře“. V ní autorka srovnává, jak na daný objekt pohlíží stavební historik a malíř a jaké jsou rozdíly v jejich přístupech a dokumentačních metodách záznamu. Nasbírané podklady se jí staly nosným materiálem pro projekt „Kudy chodím, vidím...“, jehož smyslem není jen poukázat na vybrané objekty, ale prostřednictvím uceleného přehledu a vizuální dokumentace vybraných objektů také nastínit to, jakým způsobem můžeme vnímat své okolí a pobídnout případné publikum k zamyšlení nad tím, co konkrétně s každým svým pohybem ve městě můžeme vnímat a jakým způsobem můžeme dané objekty interpretovat a dokumentovat.

Seznam autorů

Mgr. Miloš Makovský, Ph.D.

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné kultury
E-mail: milos.makovsky@ujep.cz

Mgr. Lenka Marxová

E-mail: marxoval@seznam.cz

Mgr. art. Ondřej Moučka

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy
E-mail: ars.animalium@gmail.com

dr. Monika Nęcka, Ph.D.

Pedagogical University of Cracow, Faculty of Art (Polsko)
E-mail: neckamonika@poczta.onet.pl

Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy
E-mail: magdalena.novotna@pedf.cuni.cz

Mgr. et Mgr. Silvie Novotná

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy
E-mail: silvanovotna@seznam.cz

Mgr. Irena Paroubková

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné kultury (externí doktorandka), Friedrich Schiller Gymnasium Pirna a 2. Základní škola v Sedlčanech
E-mail: i.paroubkova@propojeni.cz

PaedDr. Renáta Pondelíková, Ph.D.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, katedra výtvarnej kultúry (Slovensko)
E-mail: renata.pondelikova@umb.sk

Mgr. Monika Plíhalová

Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné kultury
E-mail: plihalovamonika@seznam.cz

PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy
E-mail: apospisil@pf.jcu.cz

BcA. Barbora Přehnilová

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, posluchačka Stavební historie
E-mail: pre.barbora@gmail.com

Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy
E-mail: repaka00@pf.jcu.cz

doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy
E-mail: petra.sobanova@upol.cz

PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné kultury a textilní tvorby
E-mail: katerina.stepankova@uhk.cz

Mgr. Miloš Štofko, Ph.D.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta (Slovensko)
E-mail: milos.stofko@gmail.com

Mgr. Anna Tauberová

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy
E-mail: anna.tauberova@gmail.com

Kvalita ve výtvarné výchově

Mgr. Michal Trčka

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav politologie
(doktorand),

Technická Univerzita v Liberci, katedra filozofie a Multikulturní
centrum Praha

E-mail: mich.t@centrum.cz

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra
výtvarné kultury

E-mail: uhl@kvk.zcu.cz

doc. PaedDr. Daniela Valachová, Ph.D.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta,
katedra výtvarného umenia (Slovensko)

E-mail: daniela.valachova@umb.sk

doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, kreativní
modul

E-mail: jaroslav.vancat@fhs.cuni.cz

Mgr. et Mgr., MgA. Petra Vichrová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta,
katedra výtvarné výchovy

E-mail: petra.vichr@seznam.cz

doc. Lenka Vojtová Vilhelmová, ak. mal.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta,
katedra výtvarné výchovy

E-mail: lvilhelmova@pf.jcu.cz

Aleš Pospíšil, Karel Řepa & Petra Šobáňová (eds.)

Kvalita ve výtvarné výchově

Členové autorského kolektivu (podle řazení kapitol): Petra Šobáňová,
Věra Uhl Skřivanová, Jaroslav Vančát, Kateřina Štěpánková, Daniela Valachová,
Miloš Štofko, Anna Tauberová, Monika Něcka, Renáta Pondelíková, Karel Řepa,
Miloš Makovský, Aleš Pospíšil, Petra Vichrová, Silvie Novotná,
Lenka Vojtová Vilhelmová, Lenka Marxová, Monika Plíhalová,
Irena Paroubková & Michal Trčka, Ondřej Moučka, Barbora Přehnilová

Překlad textu Moniky Něcké a souhrnu Jana Jiroutová
Technická redakce Jakub Konečný & Michaela Dostálová
Návrh obálky Karel Řepa

Vydala Česká sekce INSEA
Vytiskla EPAVA Olomouc, a. s.
Česká sekce INSEA, z. s.
Univerzitní 3, 779 00 Olomouc
www.insea.cz

1. vydání
Olomouc 2019

ISBN 978-80-904268-7-0

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou. Za obsahovou stránku, obrazový materiál (včetně vypořádání autorských práv k fotografiím) a jazykovou úroveň dílčích kapitol ručí jednotliví autoři.



INSEA

ČESKÁ SEKCE MEZINÁRODNÍ
SPOLEČNOSTI PRO VÝCHOVU UMĚNÍM

ISBN 978-80-904268-7-0



9 788090 426870