

SOUČASNÝ STAV A PERSPEKTIVY VÝTVARNÉ VÝCHOVY Petra Šobáňová et al.

SOUČASNÝ STAV A PERSPEKTIVY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Reflexe kurikulárních dokumentů
pro všeobecné vzdělávání

Petra Šobáňová et al.

Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy

Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání

Petra Šobánková et al.

Olga Badalíková, Carl-Peter Buschkühle, Kateřina Dytrtová, Petra Filipová,
Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová, Marjan Prevodnik, Anna Ronovská,
Eva Směšná, Danuše Sztablová, Eva Štefanová, Taťána Šteiglová,
Kateřina Štěpánková, Věra Uhl Skřivanová, Jaroslav Vančát

Česká sekce INSEA
ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty
Univerzity Palackého v Olomouci

Olomouc
2016



Tato publikace je recenzovaným sborníkem příspěvků z konference konané
1. – 2. prosince 2015 v Uměleckém centru Univerzity Palackého v Olomouci.

Pořadatelé konference:

Česká sekce INSEA a katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého
v Olomouci

Recenzentky:

PaedDr. Markéta Pastorová

PaedDr. Martina Pavlíková, Ph.D.

Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání

Petra Šobáňová et al.

1. vydání

Editorka © Petra Šobáňová, 2016

Autoři © Olga Badalíková, Carl-Peter Buschkühle, Kateřina Dyrťová, Petra Filipová,
Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová, Marjan Prevodnik, Anna Ronovská, Eva Směšná,
Danuše Sztablová, Petra Šobáňová, Eva Štefanová, Taťána Šteiglová, Kateřina Štěpánková,
Věra Uhl Skřivanová, Jaroslav Vančát, 2016

Cover © Jakub Konečný, 2016

© Česká sekce INSEA, 2016

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní,
správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

ISBN 978-80-904268-1-8

Česká sekce INSEA ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy
Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Olomouc
2016

Úvodní slovo k zahájení konference Petra Šobáňová	7
Greetings to the conference participants from the president of the European regional council of InSEA Carl-Peter Buschkühle.....	10
Pozdrav účastníkům konference od prezidenta Evropské regionální rady InSEA (v českém překladu) Carl-Peter Buschkühle	13

Mezi kurikulárními záměry a praxí: reflexe kurikulární reformy

Kde hledat budoucnost výtvarné výchovy? Jaroslav Vančát	18
Realizované vs. předepsané kurikulum – reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe Petra Šobáňová	27
Implicitní teorie učitelů o tvořivosti a jejich vliv na výtvarné vzdělávání Kateřina Štěpánková	53
Evropská tematická síť vizuální gramotnosti (ENViL) Věra Uhl Skřivanová	69
Kurikulum, role učitele a Ko-text Kateřina Dytrtová	77

Vnímání, tvorba, interpretace: specifické kurikulární obsahy výtvarné výchovy

One of the key factors of motivation of elementary classroom teachers of art – feeling a success in one' own drawing Marjan Prevodnik	94
Textil není jenom fashion aneb Perspektivy jednoho oboru Taťána Šteiglová	110
K problematice výuky umění nových médií na gymnáziích Petra Filipová	120
Možnosti využití technologií 3D tisku ve výchově a vzdělávání k rozvoji klíčových kompetencí Hana Pejčochová & Jitka Kratochvílová	130
Výtvarná edukace studentů technických vysokých škol – reflexe a výsledky výzkumného šetření Anna Ronovská.....	140

Přesahy a mezioborové souvislosti výtvarné edukace

Umění jako etický element? Olga Badalíková	164
Reflexivní dialog ve výtvarné výchově Eva Směšná	170
GUGA PIZZA – Aneb, jak (ne)zjednodušit problém vzdělávání ve výtvarném oboru ve výtvarné výchově v profesní přípravě učitelů v čase digitálních výhod posledních dvou století Danuše Sztablová.....	184
Otázka výtvarné praxe v oborovém vzdělávání Eva Štefanová	204

Příloha – abstrakty konferenčních vystoupení	215
--	-----

Summary	237
---------------	-----

Poděkování

Editorka děkuje jak anonymním recenzentům, kteří se podíleli na výběru a prvotním recenzování příspěvků, tak recenzentkám Markétě Pastorové a Martině Pavlíkové, které odborně posoudily sborník jako celek. Poděkování patří také Janě Jiroutové za překlady, Jakubu Konečnému za grafické řešení publikace a všem zapojeným autorům za spolupráci na vzniku rukopisu.

Úvodní slovo k zahájení konference

Petra Šobáňová

Vážení hosté,

dovolte, abych vás co nejsrdečněji přivítala v Olomouci na půdě katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Konference České sekce INSEA¹ se zde nekoná poprvé (připomeňme *Celostátní sympozium s mezinárodní účastí Výtvarná výchova a hmotná kultura* z roku 1989 a sympozium *Výtvarná výchova a mody její komunikace* z roku 2002), tentokrát má však zvláštní význam. Bez nadsázky se totiž rozhoduje o další existenci či definitivním zániku naší národní sekce Mezinárodní společnosti pro výchovu uměním.

Před časem jsem otevřela veřejnou diskusi nad stavem České sekce INSEA a vyslovila lítost nad tím, že skomírá, nevykazuje žádnou činnost a nedisponuje výborem ani předsednictvem s platným mandátem. Od té doby se uskutečnila mnohá jednání a naše snaha oživit Českou sekci INSEA vyústila do tohoto setkání, jež má ze zmíněných důvodů nejen rozměr odborný (tedy diskusi nad vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy), ale právě i rozměr hlubší, související se starostí o věci veřejné, s péčí o náš obor a o to, aby měl zastání a produkoval nové ideje.

¹ Resp. Československého komitétu INSEA, jak zněl název naší organizace do roku 1993.

V tomto kontextu mě neobyčejně těší, že se setkáváme v tak hojném počtu – registrováno je více než 80 účastníků konference. Vaše účast, stejně jako mnohé osobní nebo zprostředkované reakce, mě ujišťují o tom, že naše obrodná iniciativa mluvila mnohým z duše a že snaha o záchranu organizace byla úspěšná. Sama jsem ostatně nikdy nevěřila tomu, že by obci výtvarných pedagogů byl náš obor lhostejný. Věřím v potenciál, který nesete – ať již jste pedagogy z praxe, studenty a nebo odborníky z univerzitních a jiných pracovišť. A také věřím v to, že tento potenciál najde své uskutečnění právě pod křídly INSEA, Mezinárodní organizace pro výchovu uměním. Její tradice, neutuchající obhajoba umění jako jedné z nejvyšších forem vyjádření a komunikace a síla vycházející z půlstoletí práce členů této světové komunity nemohou být naší generací zahozeny, stejně jako nemůže být zapomenut zvláštní význam této organizace pro výtvarnou výchovu v českých zemích.

Ráda bych na tomto místě poděkovala katedře výtvarné výchovy, která laskavě umožnila konání této akce na své půdě a podpořila ji. Za záštitu děkuji děkanovi Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci doc. Ing. Čestmíru Seraffinovi, Dr. Ing.-Paed IGIP, za podporu a pomoc s financováním konference děkuji také proděkanovi pro zahraniční vztahy PhDr. Vojtěchu Regecovi, Ph.D. Poděkování patří také všem mým spolupracovníkům, kteří spolu se mnou vynaložili veškeré úsilí k tomu, abyste se u nás cítili dobře a aby konference i stěžejní část programu, jíž je plenární schůze České sekce INSEA s volbou výboru, proběhla hladce a s veškerou potřebnou podporou a zázemím.

Dovolte, abych za vřelou podporu poděkovala také minulému i současnému předsedovi Evropské regionální rady InSEA. Velmi mě těší, že mezi námi mohu přivítat Marjana Prevodnika, dlouholetého předsedu Evropské regionální rady InSEA (European Regional Council InSEA), který byl nedávno ve své funkci vystřídán Carlem-Peterem Buschkühlem. Je mi ctí, že vysocí představitelé INSEA nás podporují – přestože zde oba nemohou být osobně. Zatímco přítomnost Marjana Prevodnika – jenž působí jako poradce ve slovinském Národním vzdělávacím institutu v Ljublaně a věnuje se různým otázkám uměleckého vzdělávání, např. vizuální gramotnosti – si účastníci konference budou moci vychutnat jednak během jeho vystoupení v plénu a jednak během workshopu, Carl-Peter Buschkühle – profesor Institutu für Kunstpädagogik na Justus-Liebig-Universität Gießen – všechny delegáty srdečně zdraví alespoň na dálku a požádal mě o tlumočení jeho pozdravu.

(Pozn. autorky: Originální znění zdravice i její překlad do češtiny je součástí tohoto sborníku.)

Carl-Peter Buschkühle ve svém pozdravu připomíná tradici INSEA a její humanitní, mírový étos. Aktuálnost myšlenek, na nichž byla INSEA založena a jež následovali naši předchůdci ze zlaté éry Československého komitétu INSEA, nijak nemizí. Naopak. I dnes je třeba připomínat, že existují určité trvalé hodnoty a že cesty k poznání a k humanitě vedou – možná lépe než jinými cestami – právě skrze umění a expresivní činnost. Jak připomíná z jiných pozic papež František, jedna ze současných osobností, jíž se daří připomínat prameny humanity a ovlivňovat světové veřejné mínění, „zkušenost dokazuje, že násilí, konflikt a terorismus se živí strachem, nedůvěrou a beznadějí rodícími se z chudoby a frustrace. Boj proti těmto nepřátelům pokoje a prosperity musí být veden především muži a ženami, kteří beze strachu věří ve velké duchovní hodnoty, jež daly vzniknout naší kultuře, a důsledně je dosvědčují“. (Viz twitterový účet pontifika.) Věřím, že INSEA je jedním ze subjektů, které tyto velké duchovní hodnoty ztělesňují, obhajují a šíří dál. Věřím, že i Česká sekce INSEA bude dál sdružovat ženy a muže, kteří tyto hodnoty sdílejí. A právě proto stojí za to neustávat v činnosti naší národní sekce, pokračovat v tradici a pěstovat prostor, v němž vznikají a udržují se velké ideje.

Přeji Vám mnoho inspirativních zážitků, vítejte!

Petra Šobáňová

1. 12. 2015

Greetings to the conference participants from the president of the European regional council of InSEA

Carl-Peter Buschkühle

Dear colleagues of the Czech section of InSEA,

I am glad to hear about your initiative to resume the activity of the Czech section of InSEA! In times when under the impact of the PISA evaluations art education as a subject is under pressure in many countries, it is important to gather forces for the engagement for the future of this important field of education. It is underestimated in discussions and decisions of educational politics which concentrate mostly on subjects that are estimated as crucial for the success of nations in the globalized competition which is mainly regarded as a competition on the dominant field of economy. Such a discussion risks to lose the understanding of the value of culture for the education of the individuals that have to lead their lives under the condition of trans-cultural developments in the societies. Cultural roots and relations are basic for the identity of a person who seeks for orientation, values and sense of living.

A major medium of communicating cultural perspectives and values are images. Art education is the subject where images play a central role. In the global culture the images of the mass media have an overwhelming influence on the beliefs, dreams and goals especially of young people. In order to foster an edu-

cation of self-determination and political responsibility the competences to 'read' images, to observe their aesthetic strategies and to reflect their intentions and meanings is crucial. Thus art education comes in sight as a major subject for an education that aims at preparing the individuals for a self-determined living in a globalized media culture. Local cultural heritages and historical and contemporary art are important elements of such an education. They will widen the horizon of the students, adding historical and unusual aspects to the world of images and thus inspire the critical reflection on cultural and societal themes. Art education offers even more than the competences of a critical reception of the language of images. It offers the opportunity to be able to communicate in the production of personal images. Especially the creative production enhances the abilities of a creative thinking which are a sensitive perception, a personal imagination and a critical reflection of relevant contexts. Combining knowledge with creation the reception and the production of images is a necessary alphabetization in order to educate the competences to 'read' the global language of images.

Through images borders and gaps between mother tongues and different cultural backgrounds can be overcome and a communication can be inspired. InSEA was founded after the experiences of ideology and hate, created by the rising of borders and the stress of differences which led to the Second World War. It's founder, the British art historian and art educator Sir Herbert Read, intended a worldwide organization of art educators who start their communication over borders through the common belief in the peaceful power of art as a cultural resource. Since then InSEA has successfully developed to the biggest non government organization of art education worldwide. Regional councils exist on different continents. Congresses take place every year, may it be regional congresses or world congresses – the next one 2017 in Korea. InSEA offers the opportunity for art educators all over the world to meet and exchange experiences, ideas and collaborate in initiatives and projects. Many international contacts, and friendships too, exist between colleagues of different places of the globe. InSEA, as member of the UNESCO, plays its role in international political discussions and initiatives concerning art and cultural education. So it is a major force in the efforts to strengthen the role of our subject in the educational and cultural development on national and international levels. I am happy that

Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy

the Czech section of InSEA reinforces their activities. In the past, Czech colleagues have been engaged members of the organization, present on many congresses, inspiring contributors to international working groups. I am proud that some of them are my personal friends. We came in contact through InSEA. I wish the conference lively discussions, exciting ideas, inspiring perspectives and a comfortable atmosphere between the participants. I hope to see many of you soon on the next InSEA-congress. It will be not far away: The upcoming European Congress takes place in Vienna, University of Applied Arts, 22 – 24 September 2016. You are all invited!

Carl-Peter Buschkühle

28. 11. 2015

Author:

prof. Dr. Carl-Peter Buschkühle

President of the European Regional Council of InSEA

Institut für Kunstpädagogik

Justus-Liebig-Universität Gießen

Pozdrav účastníkům konference od prezidenta Evropské regionální rady InSEA

Carl-Peter Buschkühle

Vážení kolegové z České sekce InSEA,

jsem nesmírně potěšen Vaší iniciativou obnovit činnost České sekce InSEA! V době, kdy je vlivem mezinárodního hodnocení PISA výtvarná výchova jako předmět v mnoha zemích vystavena velkému tlaku, je velice důležité spojit naše síly a společně se zasadit o další budoucnost tohoto významného vzdělávacího oboru. Takové snahy však bývají v debatách vzdělávací politiky často upozadovány. Je tomu proto, že primárním zájmem těchto debat bývají vzdělávací obory, jež zajišťují konkurenceschopnost státu v dnešním globalizovaném světě, a to především v oblasti tržní ekonomiky. Tyto debaty však mohou vést k postupnému vytěsnění aspektů kultury ze vzdělávání jedinců, kteří žijí v podmínkách právě probíhajícího multikulturního vývoje ve společnosti. Vždyť jsou to právě kulturní kořeny a pěstování kladného vztahu ke kulturním hodnotám, které zakládají identitu jedince, jenž usiluje o nalezení správného směru, hodnot a smyslu života.

Hlavním médiem, které umožňuje předávání kulturních perspektiv a hodnot, jsou obrazy, jež v oboru výtvarná výchova hraje hlavní roli. Z hlediska globální kultury jsou osobní postoje, sny a cíle představitelů především mladších generací silně ovlivňovány vizuálními výpověďmi masových médií. Schopnost „číst“ obra-

zy, vnímat jejich estetické strategie a interpretovat jejich záměry a významy jsou klíčovými kompetencemi vzdělávání k soběstačnosti a politické zodpovědnosti. Výtvarná výchova tak stojí v první linii oborů, které si kladou za cíl připravit jedince na samostatný život v globalizované mediální kultuře. Památky místního kulturního dědictví a historické a současné umění jsou základními komponentami takového vzdělávání. Nejenže rozšiřují obzory studentů, ale také obohacují jejich svět mediálních vizuálních výpovědí o historické i neobvyklé prvky, které v nich probouzejí kritické myšlení o kulturních a sociálních tématech. Výtvarná výchova však nabízí mnohem více než jen „soutěž“ v kritickém vnímání jazyka obrazů. Nabízí možnost komunikovat vlastní tvorbou. Ta dále zvyšuje kreativní myšlení a přispívá k harmonickému rozvoji schopnosti pozorného vnímání, osobní představivosti a kritické interpretace relevantních kontextů. Propojení vědomostí s tvořivými činnostmi, vnímáním a vlastní produkcí obrazů je pro výuku „čtení“ globálního jazyka obrazů nezbytné.

Prostřednictvím vizuálních vjemů lze překonat hranice mezi mateřským jazykem a odlišným kulturním zázemím a dále podněcovat vzájemnou komunikaci. InSEA vznikla v reakci na neblahou zkušenost s ideologickým přesvědčením a nenávistí, které byly prohlubovány vznikem mezistátních hranic a zdůrazňováním rozdílnosti a které vedly k propuknutí katastrofické druhé světové války. Zakladatel organizace InSEA, britský historik umění a pedagog výtvarné výchovy Sir Herbert Read, usiloval o vytvoření celosvětové organizace pedagogů výtvarné výchovy, kteří by za své poslání přijali rozvíjení přeshraniční komunikace prostřednictvím víry v mírovou moc umění jako zdroje kultury. Od té doby se InSEA rozrostla do největší nevládní organizace zaměřené na výtvarnou výchovu na celém světě. Regionální zastoupení existují na různých kontinentech. Každoročně se pořádají kongresy, ať už regionální nebo světové – nadcházející světový kongres bude v roce 2017 v Koreji. InSEA umožňuje všem pedagogům výtvarné výchovy na celém světě pravidelně se setkávat a dělit se o svoje zkušenosti a myšlenky a spolupracovat v projektech. Díky tomu vzniká mnoho přínosných kontaktů i přátelství mezi kolegy z různých koutů světa. InSEA jako člen organizace UNESCO zastává roli v mezinárodních politických diskusích a projektech týkajících se výtvarné a kulturní výchovy. Je to tedy jedna z hlavních hybných sil upevňujících pozici našeho oboru ve vzdělávacím a kulturním vývoji na národní i mezinárodní úrovni.

Vynaloženého úsilí obnovit činnost České sekce InSEA si nesmírně vážím. Do dějin InSEA se čeští kolegové zapsali jako aktivní členové organizace, přednášející na mnohých kongresech a inspiřující mezinárodní pracovní skupiny. Jsem hrdý na to, že někteří z nich se stali mými osobními přáteli. A spojila nás právě InSEA. Přeji si, aby tato konference proběhla v příjemné atmosféře mezi všemi účastníky a aby vzbudila živou diskusi, dala vzniknout zajímavým podnětům a inspirovala budoucí vize České sekce InSEA. Doufám, že se s vámi budu moci sejít na příštím kongresu InSEA. Nebude příliš zeměpisně vzdálen: připravovaný evropský kongres se bude konat ve Vídni, na Univerzitě užitého umění od 22. do 24. září 2016. Všechny vás tímto srdečně zvu!

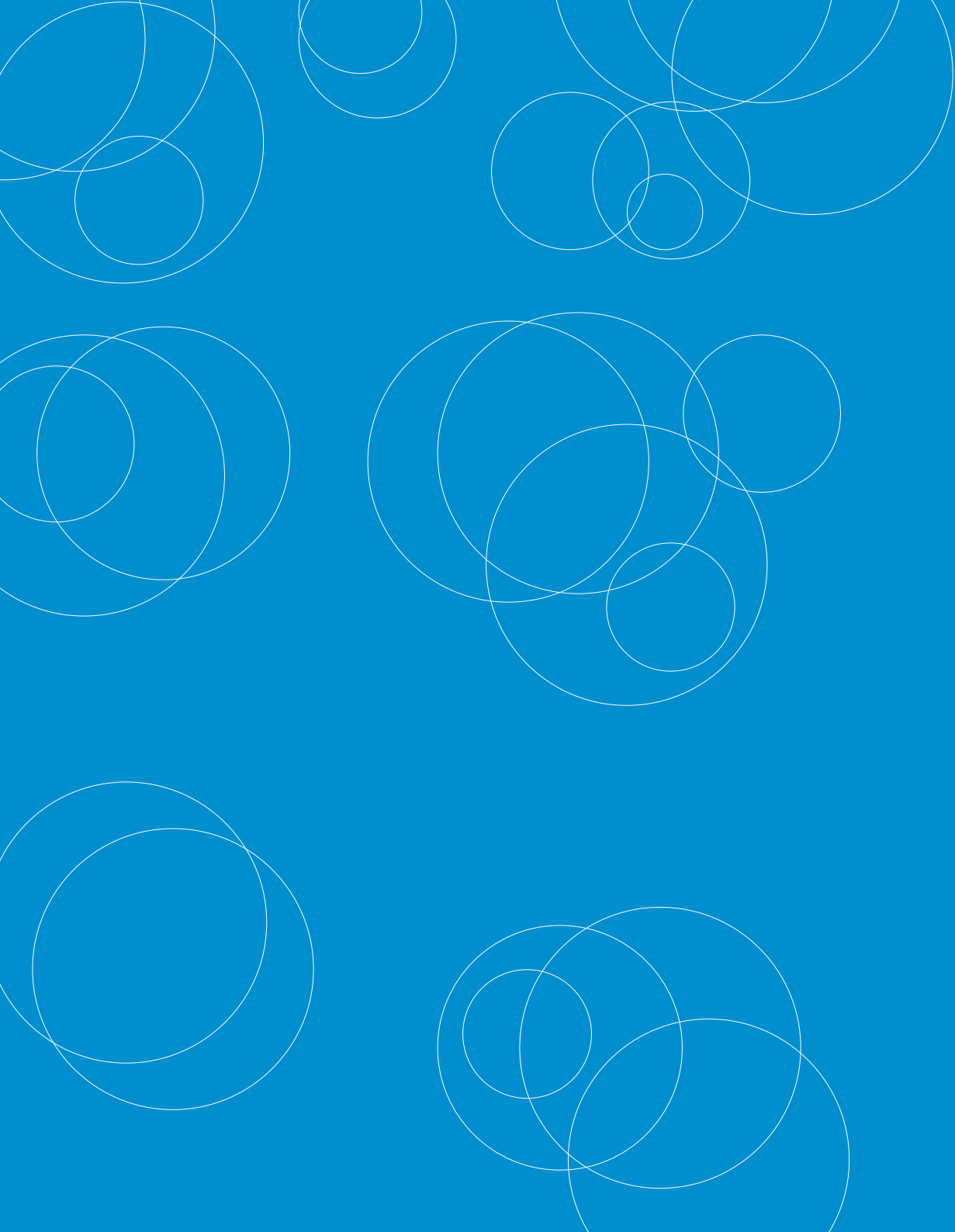
Carl-Peter Buschkühle

28. 11. 2015

Překlad Jana Jiroutová

Autor:

prof. Dr. Carl-Peter Buschkühle
prezident Evropské regionální rady InSEA
Institut für Kunstpädagogik
Justus-Liebig-Universität Gießen

A decorative graphic consisting of several overlapping white circles of various sizes, scattered across the left side of a solid blue background. The circles are thin-lined and some overlap each other, creating a sense of depth and movement.

Mezi kurikulárními záměry a praxí:
reflexe kurikulární reformy

Kde hledat budoucnost výtvarné výchovy?

Jaroslav Vančát

Anotace: Autor se v příspěvku snaží najít důvody současného upozaďování významu výtvarné výchovy v systému vzdělávání a pokouší se vyvolat diskusi o těch jejích rysech, jejichž akcentace by mohla tento proces obrátit.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program, struktura, sémiotika, relační stavba obrazu, výtvarné umění, vizuální komunikace, pedagogika.

ÚVOD

Všichni víme, že výtvarná výchova je v současné době na okraji zájmu jak v základním, tak (až na nepatrné výjimky) i ve středoškolském vzdělávání. Před rodiči a pak ani před vedením školy nedokáže konkurovat předmětům, které mají pragmatičtější uplatnění. V defenzivě je i z pozice svého názvu, když současná škola v tlacích, kterým je dnes vystavena, rezignuje na výchovu a tím se jako její zůstatková kvalita rýsuje coby podstatnější vzdělávání. V takto vypointované oblasti pragmatického poznávání (a od něj neoddelitelné komunikace) nedokáže výtvarná výchova, ponořená ve svých dosavadních konceptech, nic podstatného nabídnout. Pokud nesměle mluví o vizuální gramotnosti, je její mnohem širší specifičnost redukována na sociální interpretace vizuálních děl, k nimž je však považována za kompetentnější mediální výchova. V dnešní bouřlivě proměňující se době se tak ukazuje problémem nejen nějaká část, ale celková orientace výtvarné výchovy. Je proto zásadně důležité uvědomit si a znovu redefinovat její funkce, jaké by měla mít ve vzdělávání a výchově.

1 SOUČASNÝ STAV OBORU A JEHO HISTORICKÉ PŘÍČINY

Abychom mohli lépe definovat současný stav výtvarné výchovy a její potence, je třeba prozkoumat důvody, z nichž se do základ-

ního vzdělávání propracovala a z nichž v něm přežívá. Na tomto omezeném prostoru není možné analyzovat detailně historický kontext její existence ve školní výuce, je však třeba si uvědomit, že její současný, konsensuálně chápáný kořenový vztah k oboru, její pedagogicky uchopuje – *k výtvarnému umění* – nebyl důvodem jejího zavedení do základního vzdělávání. Tím byla potřeba vyučit v rýsování „podle pravítka i volnou rukou“ budoucí řemeslníky k dokonalějšímu projektování svých výrobků. (Kolektiv autorů, 1992) Záštitu výtvarného umění získávala výtvarná výchova postupně a nebyla vždy reprezentantem jeho historicky aktuálního chápání.

Je totiž třeba také vědět, že při tomto vztahování se prakticky nejedná o vztah k výtvarnému umění v jeho abstraktně obecné rovině, ale vždy jde také o vztahování k jeho nějakému konkrétnímu historickému stavu, který preferuje specifické aktuální cíle a jim odpovídající konkrétní vyjadřovací prostředky. Tak např. požadavek E. Hostinského na kultivaci i sociálně znevýhodněných vrstev se vztahoval k sociálnímu umění konce 19. století, předtím výtvarné výchově také velmi zvýšil respekt její vztah k reprezentačnímu umění nacionálně emancipačnímu, výtvarné umění bylo výrazným reprezentantem kulturní jednoty universalistické společnosti, což mělo celospolečenský dopad. Všechny tyto role výtvarného umění byly dlouho i záštitou respektu veřejnosti k výtvarné výchově.

Problémy vztahu k výtvarnému umění v jeho konkrétním historickém vývoji, s menším či větším zaostáváním praxe výtvarné výchovy², se projevíly vždy, když se výtvarné umění měnilo ve svém dominantním směru či stylu, např. s nástupem secese (ten se ve výtvarné výchově projevil příklonem k ornamentálnímu, který byl při nástupu dalšího, konstruktivistického stylu kritizován

² Tento problém není detekován, když se umělecké hodnoty zdají být ahistoricky „věčné“, avšak pak se smysl a potence výtvarné výchovy projeví v propastnosti jejího odstupu od živých avantgardních postupů výtvarného umění. Pokud je výtvarná výchova od nich příliš vzdálená, vztahuje se spíše k formám již „zavedeným“ a „hotovým“, k výtvarným dílům nediskutabilním, která pro ni získávají idealistický charakter. Vídí se tak také více podřazena takto „výše postavenému“ umění. Naopak, pokud jsou výtvarní pedagogové v přímém styku s umělci, jsou si schopni lépe uvědomit svůj vlastní podíl na celém uměleckém procesu, který zahrnuje mimo umělce a procesu tvorby díla také formy jeho šíření, interpretace a uchovávání, včetně podílu diváků na jeho přijetí, kdy výchova diváka k této funkci, která je v gesci výtvarné výchovy, zásadně ovlivňuje vyznění celého uměleckého procesu.

jako kýčovitý) i posléze s jejím opouštěním ve prospěch modernistických, konstruktivistických tendencí (také ty už se dočkaly kritiky z postmoderní pozice pro svou odtažitou totalizující racionalitu).

Zásadním problémem výtvarné výchovy, který dosud trvá, byl způsob jejího uchopení a přijetí té etapy moderny, která znamenala *přechod k nefigurativnímu, „abstraktnímu“ umění*. Výtvarná výchova tak dostala za úkol vztáhnout se k něčemu, vůči čemu chybí až dosud obecné porozumění a co tedy ani ve výtvarně pedagogické reflexi nemůže získat širší společenský ohlas a tudíž ani podporu. V našich poměrech byla tato snaha o vyrovnaní se s nefigurací/“abstrakcí“ ještě tragicky přerušena vpádem totalizujícího umění socialistického „realismu“. Proto byly po jeho rozptýlení tak vstřícně přijaty tendence, reprezentované na legendárním celosvětovém kongresu INSEA v Praze v roce 1966. V době celosvětového tání z napětí studené války, v době bouřlivého rozvoje techniky, zejména kybernetiky, zde bylo konstatováno, že samotný, pouze manipulativní přístup vědy a techniky ke světu nestačí – umění, a umění moderny zvláště, je pak třeba porozumět právě jako humanistickému překonání odcizení z vypreparované racionálního, instrumentalizovaného uchopování světa. (Patočka, 1968) Fenomenologické soustředění na prožitek a estetický pocit, které se projevovalo v příklonu k psychologizujícím postojům v jeho interpretaci (umění jako výraz), ovládlo postupně českou výtvarnou teorii a v důsledku politických restrikcí vůči zastáncům konstruktivistického přístupu k výtvarné tvorbě v sedmdesátých letech (Zdeněk Sýkora v tradici Martina Salcmána na pražské katedře výtvarné výchovy, katedra výtvarné výchovy v Ústí nad Labem s B. Malečkem, M. Hourou a J. Brožkem) i českou výtvarnou pedagogiku.

S přijetím tohoto duálního rozporu lidského prožitku a odcizené technicistní manipulace zakořenilo i v české výtvarné výchově dualistické pojetí banální reality jako protikladu ozvláštněnému zážitku v expresivním výrazu umění a v jeho symbolickém výkladu. Představa, že se realita zjevuje sama od sebe a znak tudíž potvrzuje jen reflexivní poznání světa oproti symbolu otevřenému interpretaci (Slavík, 2004), však fakticky ignoruje *gnoseologickou funkci výtvarných znakových prostředků* a její potence při restrukturalizaci postoje ke světu, jež člověka obklopuje. Tak toto pojetí tudíž i rezignuje na širší než osobní uplatnění vztahu k umění ve výtvarné výchově (Vančát, 2004). Není proto divu, že takto solipsisticky založenou výtvarnou výchovu považují rodiče i pedagogové zod-

povědní za směřování školy často za málo užitečnou v konkurenci ostatních předmětů.

Situace výtvarné výchovy jako vzdělávacího oboru k výtvarnému umění je dnes ještě dále komplikována bouřlivým, mnohavrstevným rozvojem současného výtvarného umění v nyní panující pluralitě, založeným zejména *na konceptuálních přístupech, na kritické umělecké praxi a na vstupu výtvarného umění do veřejného prostoru*. Zde je vůči nepřipravené veřejnosti umění medializováno převážně skrze různé provokace a skandály a někdejší pevná záštita ze strany výtvarného umění vůči výtvarné výchově se tak dále v obecném povědomí rozplývá³. V tomto zasněžení se činy současné výtvarné výchovy stávají téměř zbytečnými, ospravedlňování právě oním expresivním charakterem výtvarného umění je nemůže vůči nárokům na exaktně definované rámcové kompetence a výstupy kurikula vzhledem k ostatním vzdělávacím oborům emancipovat.

Na druhé straně bouřlivý rozvoj *vizuální komunikace, podporovaný revoluční digitální obrazovou technologií*, který sotva může být exponován do výuky jiným vzdělávacím oborem, výtvarná výchova ve svém hlavním proudu téměř nepodchytla a v dovednostech, ve využití poznávacích a komunikačních funkcí těchto revolučních prostředků dokonce žáci často zastiňují své učitele.

Je zde nebezpečí, že pokud výtvarná výchova nebude na tyto změny reagovat a nebude reaktivovat své zdroje a své cíle, ztratí se do naprosté bezvýznamnosti a zanikne. Proto je pro ni životně důležité pokusit se určit, zda a čím je nezbytná v obecném vzdělávání. Při tom je však třeba vyhnout se dosavadní argumentaci, když ta očividně přestala fungovat.

2 REKONCEPTUALIZACE CÍLŮ A OBSAHU VÝTVARNÉHO OBORU

Se zapojením všech aktuálních poznatků z filosofie (od Wittgensteina po Quinea), strukturalistické vývojové psychologie (stále aktuálního Piageta), a antropologie (Luhmann, Luckmann, Ber-

3 Zoufalství současné situace v chápání funkcí výtvarné výchovy dokresluje pořady, které se pod názvem Výtvarná výchova objevují na dětském kanálu České televize – jsou to návody na „výrobu“ různých objektových produktů, považovaných za „výtvarné“ či estetické. Už sám proces jejich vzniku podle návodu protiče požadavkům na rozvoj a podporu tvořivosti, které na výtvarnou výchovu klade rámcový vzdělávací program – rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity, interpretace a komunikační ověření.

ger), strukturalistické (Mukařovský, Lakoff, Johnson) a analytické sémiotiky (Goodman), neurofyziologie (Crick, Edelman, Ramachandram), teorie nových médií (Manovich), jakož i současné teorie výtvarného umění (viz např. antologie Kulka, Ciporánov, 2010) můžeme konstatovat, že výtvarné umění a tudíž ani výtvarná výchova nemůže reflexivně dosáhnout na svět v jeho primární podobě, jak se věřilo v době universalismu a jak se o to pokoušelo „realistické“ umění od renesance. Nemůže je ani také spasit sama psychologie subjektu a dílo jako její projev, jak se věřilo v moderně. Sémiotický přístup k výtvarnému umění i k výtvarné výchově ukazuje, že jejich hlavní potenci je *strukturace lidského vizuálního vnímání a jím strukturovaného myšlení (restrukturace lidské obrazivosti)* za účelem rozšíření možností individuálního poznávání a sociální komunikace a kooperace a v těchto důsledcích *rozšíření i možností lidského praktického jednání* (Edelman, 2010). Estetický pocit, získávaný v průběhu uměleckého procesu, není takto jeho konečným cílem, ale indikátorem, potvrzujícím instinktivní angažovanost individua v této strukturaci vizuálního vnímání a návazného myšlení. V tomto přístupu také oba zdroje výtvarné výchovy, jak jsou uvedeny v rámcovém vzdělávacím programu – výtvarné umění a uplatnění vizuálně obrazných prostředků v komunikaci obecně – nejsou protikladné ani striktně oddělené, ale navzájem plynule přecházejí původně vytčenou hranici mezi nimi.

Takovéto pojetí ukazuje nezbytnost výtvarného umění jako *experimentálního nástroje při vynalézání, testování a propagování nových vizuálních znaků*, který má bezprostřední vliv na inovaci vnímání a tedy konkrétně prokazatelný účinek (na rozdíl od účinku, deklarovaného výtvarnou výchovou dosud obecně a neurčitě) na rozvoj lidské tvořivosti. V tomto ohledu jej může následovat výtvarná výchova s konkretizací tohoto účinku vzhledem k reálným životním zkušenostem žáků a studentů, s cílem *dosáhnout jejich celoživotního zájmu o tyto zdroje rozvoje vlastní tvořivosti*. Nemíní se tím v první řadě zaměřením na rozvoj jejich vlastní umělecké výtvarné tvorby, ale právě konceptuální schopnost pracovat s obrazovými relacemi a jejich transformacemi za účelem formování a vyjádření své osobní, jedinečné obrazivosti.

Tváří v tvář svému akutnímu ohrožení by tak výtvarná výchova měla dokázat především:

- obhájit smysl a účinky výtvarného umění nejen v jeho klasických historických formách, ale pojmát je jako *aktuální koherentní*

proces, zajišťující societě kreativní inovaci vizuálně obrazných znakových prostředků v strukturální návaznosti od nejstarších dob až do současnosti;

- umět vysvětlit v tomto duchu především výboje a pokusy současného, pluralisticky a postmodernisticky definovaného umění (Vančát, 2011);
- umět proto také naplnit obsahem celé, zatím velmi málo srozumitelné umění moderny, tvorbu nefigurativních / “abstraktních” obrazů. Představit tento cíl v jeho komplexnosti je zde v takto omezeném prostoru nemožné, alespoň tedy jeden příklad: Namísto přejímání duality umění realistické vůči umění abstraktnímu v různých formách (i např. s Goodmanovou exemplifikací vůči denotaci, která se snažila vyjít vstříc historicky omezené Greenbergově obhajobě americké abstraktní malby, podle níž smyslem obrazu tohoto typu není nic víc než reprezentovat sám sebe) je možné přijmout výklad moderny v duchu Cézannova pojetí a pojetí jeho následovníků jako výzkumného projektu *zobrazování různých typů obrazových elementů v různých vztazích*, což umožňuje žákům využívat této metody s ohledem na zkušenosti nejen se svým nitrem (ono pověstné artefietické „namaluj smutek“), ale k pochopení vizuálního vyjádření např. různých typů pohybu, vyjadřování rychlosti, transformace objektů v čase, metaforického myšlení, která si dokáží interpretovat sami navzájem ze svých osobních, každodenních zkušeností. Obraz je pak chápán jako strukturovaný celek s dominantami obsahů ve více úrovních – smyslové, psychosomatické a sociální. Zadání a motivace žakovské tvorby jsou pak odvozeny nikoli od forem takovýchto děl (např. snahy napodobit tvar kubistického obrazu), ale od obsahů, které nám mohou pomáhat odhalit. (Vančát, 2014; Jašurková, 2015).
- měla by umět poskytnout cenné rady pro kreativně inovační získávání obrazových materiálů novými médii, samozřejmě nikoli pouze z technického, ale především z obsahového hlediska, vzhledem k jeho novým kvalitám vyjádření procesů a proměn kvality s uplatněním jeho inovativních komunikačních a sociálně kooperačních účinků jako podpory vizuální gramotnosti (Fulková, 2008).

Tím by měla prokázat specifičnost svých vzdělávacích obsahů, jejich nezastupitelnost obsahy jiných vzdělávacích oborů a zároveň jejich obecnou uplatnitelnost nejen ve vztahu k tvůrci (v diskutabilní redukci výtvarné výchovy na expresivní stránku vi-

zuálního vyjadřování), ale především ve vztahu k organizaci vizuálních představ o světě a jejich kooperaci prostřednictvím vizuálně obrazných vyjádření v komunikačních procesech.

ZÁVĚR

Rámcový vzdělávací program pro výtvarný obor vytváří prostor pro respektování a začlenění těchto bouřlivých změn jak samotného výtvarného umění, tak i vizuální kultury (tedy té stránky vizuálního působení, u níž není primární estetický prožitek, ale komunikace), z mnoha důvodů však není naplňován ve výuce (Šobáňová, 2011⁴).

Za hlavní příčinu můžeme považovat, že změna, na kterou RVP reagoval, a která spočívala jak v radikální proměně přístupu k výtvarnému umění v postmoderně, tak v nástupu nových technologií, byla natolik zásadní, že s dosavadním vzděláním učitelů nebyla kompatibilní. Vyžadovala tedy důkladnou metodickou podporu, k níž však už nedošlo, kterou však by měli požadovat také sami učitelé.

LITERATURA

FULKOVÁ, M. 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: Nakladatelství H & H. ISBN 978-80-7319-076-7.

EDELMAN, G. M. 2010. *Širší než obloha. Fenomenální dar vědomí*. Praha: Paseka. ISBN 978-80-7432-048-4.

Kolektiv autorů. 1998. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-86039-70-6.

4 Šobáňová (2011, s. 326): „Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé VV nedisponují dostatečnými znalostmi kurikula a o učivu neuvažují komplexně, nýbrž v jednotlivostech. Závažným zjištěním je ignorance celé obsahové domény ověřování komunikačních účinků; ta přitom tvoří plnou třetinu učiva oboru v RVP ZV. Zjištěné nedostatky mají jistě zásadní vliv na kvalitu výtvarné edukace, protože ta je závislá na tom, zda učitel ví, čemu má vyučovat, a zda učivu rozumí. Nekompetence učitelů negativně ovlivňuje i postavení VV v systému základního vzdělávání, protože k principům RVP patří podpora profesní zodpovědnosti učitelů za výsledky vzdělávání a pozici svého oboru. Nedostatky v poznatkové bázi učitelství ohrožují plnění vzdělávacích cílů VV a zpochybňují požadavek autonomie učitelů.“

JASŮRKOVÁ Petra. 2015. *Nápadník do hodin výtvarné výchovy*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0175-3.
KULKA, T., CIPORANOV, D. 2010. *Co je umění?* Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-87378-46-5.

PATOČKA, Jan. 1968. Krize racionální civilizace a úloha umění. In: *Umění a výchova. Výtvarná výchova — výchova pro budoucnost, Zpráva z 18. světového kongresu INSEA*, Praha 1966, s. 49–56. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

SLAVÍK, Jan. 2004. Znak, symbol, výraz – stavební kameny řeči o výtvarné výchově. *Výtvarná výchova 2004 – mimořádné číslo „Myšlení, tvorba, dialog“*, s. 10–16. Dostupné z: <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/28-jan-slavik>.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2011. Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In: T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, s. 322–327. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispvek/sobanova.pdf>

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2015. Příspěvek k teoretické analýze referenčního rámce výtvarné a galerijní pedagogiky. *Kultura, umění a výchova*, 3(1). Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=91.

VANČÁT, Jaroslav. 2004. Výtvarný výraz, symbol – stavební kameny řeči o výtvarné výchově? *Výtvarná výchova*, 44(4) 15–17. Dostupné z: <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/29-k-systemovemu-pojeti-vytvarne-vychovy-ve-vztahu-k-soucasnemu-chapani-vytvarneho-umeni>.

VANČÁT, J., JAKALOVÁ Z. 2011. *Biennale 2013*. Dostupné z: <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/30-jak-se-divat-na-soucasne-umeni>

VANČÁT, Jaroslav. 2014. Čím může být výtvarná výchova prospěšná všeobecnému vzdělávání. Strukturní analýza vzájemných vztahů obrazových objektů v zobrazení jako metodický podklad aktivního ovládnutí zobrazení. In: Uhl Skřivanová, V. et al. *Pedagogika umění – umění pedagogiky*, s. 87–100. Ústí nad Labem: UJEP Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-663-3.

VANČÁT, Jaroslav. 2015. Podněty vizuální kultury a vizuální komunikace pro mediální výchovu. In: Pastorová, M., Jiráček, J. et al. *K integraci mediální výchovy*, s. 33–38. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4624-0.

WHERE TO SEEK THE FUTURE OF FINE ART EDUCATION?

Abstract: The author tries in this paper to find the reasons for the current played down the of Fine Art education importance in the Curriculum and attempts to provoke discussion on those of its features, the accentuation could reverse this process.

Key words: Framework educational program (Curriculum), structure, semiotics, relational structure painting, Fine Art, visual communication, education.

Autor:

Doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.
Fakulta humanitních studií
Univerzita Karlova v Praze
E-mail: jaroslav.vancat@fhs.cuni.cz

Realizované vs. předepsané kurikulum – reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe

Petra Šobáňová

Anotace: Autorka příspěvku shrnuje etapy kurikulární reformy započaté v roce 2001 a hlavní změny, jež přinesla do vzdělávacího systému jako celku a do oboru výtvarná výchova. Hledá odpověď na otázku, zda lze reformu považovat za implementovanou a zda kurikulární změna ovlivnila profesní slovník výtvarných pedagogů, jímž označují oborové obsahy. Na základě výzkumných zjištění se autorka zamýšlí nad problémem mimoběžnosti předepsaného a realizovaného kurikula.

Klíčová slova: kurikulární reforma, kurikulum výtvarné výchovy, vzdělávací obsah a učivo výtvarné výchovy, problém mimoběžnosti předepsaného a realizovaného kurikula.

1 ÚVODEM

Kurikulární reformy obvykle vznikají z různých důvodů: tím primárním je zřejmě snaha modernizovat kurikulum a dát jej do souladu se současným stavem poznání, tedy dosáhnout nejvyšší možné kompatibility mezi mateřskou disciplínou a vzdělávacím oborem s ohledem na potřeby a specifika žáků. Neméně důležitým stimulem kurikulární změny jsou také nové teorie a poznatky pedagogických věd (včetně oborových didaktik) a změněné společenské potřeby, nutnost jít s dobou. Nejinak tomu bylo i v případě posledního programu rozvoje vzdělávání v roce 2001 a stále trvá – alespoň předpokládáme-li, že každá reforma končí teprve implementací reformních záměrů do praxe, tedy doslova a bez nadsázky do každé školní třídy.

2 PODHOUBÍ KURIKULÁRNÍ REFORMY A JEJÍ KLÍČOVÉ OTÁZKY

Kurikulární dokument vymezující cíle a obsahy vzdělávání však nikdy neodráží pouze stav jednotlivých oborů a dobový názor na to, které obsahy jsou bazálními, a mají být proto součástí všeobecného vzdělávání. V pozadí kurikula – stejně tak i celého vzdělávacího systému – by měla stát především snaha připravit příslušníky nejmladší generace na jejich budoucí život, ať již profesní, občanský nebo obecně lidský v celé hloubce i šíři tohoto pojmu. Vzdělávání tak má směřovat nejen k nabytí určitého objemu znalostí, ale také iniciovat v jedinci celoživotní snahu o životní moudrost a sociální, emocionální, etickou či duchovní zralost a pomáhat mu k dosažení tzv. subjective well-being, tedy subjektivně pocítovaného „dobrého bytí“, pocitu životní spokojenosti a hlubokého uspokojení nad kvalitou vlastního života, jež nevychází primárně z materiálního zabezpečení, ale spíše z úspěšného nacházení odpovědi na odvěkou otázku *kým jsme, odkud přicházíme a kam směřujeme*. Tento rozměr kurikula je vhodné připomínat zvláště v kontextu úvah o vzdělávacím oboru výtvarná výchova, jenž je jedním z mála oborů vyvažujících pro školní vzdělávání tolik typický kognitivní „spurt“, do nějž se chtě nechtě dostávají děti už na prvním stupni základní školy. Daný pohled na smysl kurikula je ostatně velmi blízký tradičnímu chápání smyslu výtvarné výchovy, resp. výchovy uměním, a akcentuje jej i Mezinárodní společnost pro výchovu uměním a další komunity usilující o podporu umění ve vzdělávání.

Klíčovými otázkami každé kurikulární reformy jsou značně problematické otázky „proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“, jak výstižně vyjmenovává Walterová (1994, s. 13). I když jsou tyto otázky více než obecné, v důsledku je každá reforma kurikula novým vymezením vzdělávacích cílů a obsahů (příp. edukačních strategií a metod), jež musí být možné pro potřeby vyučování konkretizovat. Jaké odpovědi na výše položené otázky přináší poslední reforma našeho vzdělávacího systému? Co je příznačné pro dnešek? Jaké akcenty? A jaké změny přinesla reforma do výtvarné výchovy? Došlo vůbec k jejich implementaci?

3 OBECNÉ ZMĚNY, JEŽ PŘINESLA KURIKULÁRNÍ REFORMA

Za hlavní modernizační aspekt reformy lze považovat jednak zavedení nové cílové kategorie, klíčových kompetencí, a jednak ustanovení vzdělávacích oblastí coby širších celků sdružujících příbuzné obory. K vyjmenovanému přidejme zavedení průřezových

témat a novou strukturaci vzdělávacího obsahu v integrované podobě spolu s vymezením očekávaných oborových výstupů. Velmi podstatnou změnou a zpětně nahlíženo také hlavním rizikem celého transformačního procesu byla rovněž změna role učitele. Posuzovaná kurikulární reforma totiž počítá s více úrovněmi kurikula a zodpovědnost za tvorbu osnov vzdělávacích oborů přesouvá na učitele. Zatímco dříve byly osnovy chápány právě jako státní, předepsaná úroveň kurikula, již připravují experti, nyní učební osnovy – chápány jako „didaktické rozpracování vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů RVP ZV do daného školního vzdělávacího programu“ (*Manuál pro tvorbu ŠVP*, 2006) – představují školní úroveň kurikula a vytvářejí je sami učitelé na základě obecného celostátního rámce v podobě rámcových vzdělávacích programů (RVP).

Doposud se přitom od učitelů vyžadovaly především pedagogické znalosti, resp. šířeji položené profesní kompetence, přímo související s úrovní vlastní výuky – nikoliv tvorba kurikula. Tvůrci reformy tak museli počítat nejen s vnější změnou požadavků na schopnosti učitelů (k dosavadním profesním kompetencím se přidružuje kompetence k výběru a formulování kurikulárních obsahů), ale i se změnou postoje učitelů ke kurikulu – od dosavadního převážně pasivního k aktivnímu a autonomnímu. Zde leží potenciálně nejproblémovější aspekt reformy, protože učitelé – dosud chápáni především jako zprostředkovatelé kurikula – se mají stát jeho autory, aniž by k tomu byli dosavadním modelem pedagogické přípravy, praxí nebo samotným kurikulárním procesem připravováni.⁵

4 ETAPY KURIKULÁRNÍ REFORMY A PROBLÉM IMPLEMENTACE ZMĚN

Chceme-li reflektovat modernizované kurikulum a posuzovat úspěšnost kurikulární reformy (což je cílem celé naší konference), musíme rozumět etapám, jež provázejí každý reformní, resp. transformační proces. O stěžejních – zejména vstupních – etapách toho aktuálního svědčí (v obecné nadoborové perspektivě) např. Kotásek (2006), vedoucí autorského týmu Bílé knihy. (Ve své zprávě tyto fáze také pojmenoval; jeho vymezení – v upravené podobě – je využito v následující pasáži.) K těmto etapám patří jistě:

1. kritické vymezení se vůči dosavadnímu stavu kurikula (připomeňme počátek 90. let, který byl spojen s polistopadovou

⁵ Jehož součástí jistě mohl a měl být koordinovaný systém vzdělávacích seminářů.

transformací nejen školství, ale i celé české společnosti, a se spontánním vznikem různých celospolečenských i učitelských aktivit a subjektů);

2. fáze částečné shody na nezbytných ad hoc opatřeních a zároveň fáze analýzy stavu a vývoje školství (šlo o období devadesátých let 20. století spojených s demokratizací naší společnosti a projevujících se uvolněním a pluralitou vzdělávací nabídky na různých stupních škol – záměry decizní sféry byly v tomto období ve shodě s širokou pedagogickou obcí a jejími spontánními aktivitami);
3. fáze systémové rekonstrukce (Kotásek, 2006, ji datuje lety 2001–2004; v roce 2001 byl přijat Národní program rozvoje vzdělávání, v němž byla nastíněna koncepce reformy vzdělávacího systému; do této fáze spadá také počátek kurikulární reformy, jež byla zahájena zveřejněním dokumentů Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice, 1999, a Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha, 2001);
4. fáze implementace (charakterizuje ji zavádění reformních záměrů do praxe; fázi zahájil rok 2005 s přijetím zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod č. 82/2015; základní školy začaly učit podle příslušných ŠVP v prvních a šestých ročnících od 1. 9. 2007).

O implementaci jako o završeném procesu lze samozřejmě hovořit až tehdy, když jsou reformní záměry přeneseny přímo do praxe, čímž není myšleno pouze ustavení školních kurikul, ale jejich realizace přímo ve výuce. Je přitom zřejmé (a historie kurikulárních reforem či modernizací kurikula výtvarné výchovy nám to ukazuje na mnoha příkladech), že k plné implementaci reformních idejí většinou nikdy nedochází, spíše zaznamenáváme pomalé posuny a nebo změny paradigmat vyvolané děním v mateřském oboru, příp. ve společnosti jako celku, nikoliv přímo samotnou konkrétní reformou. Oborová praxe jakoby žila svým vlastním životem a vykazovala vlastní tempo změn, často pomalejší, než nabízí mezitím mezi jednotlivými reformami. Z tohoto pohledu je žádoucí, aby reformní ideje vycházely právě ze společenských a oborových proměn, byly s nimi v souladu a aktivně je reflektovaly – a aby nebyly pouze z vnějšku importovanými, formálními změnami.

V procesu současné transformace školství lze samozřejmě najít řadu momentů, o nichž to bezesporu platí, viz např. modernizace cílů a obsahů jako nutná reakce na překonaný způsob

vzdělávání a na život v současné informační společnosti, potřeba inovace cílů vzdělávání vzhledem k současným společenským potřebám a rizikům, integrování oborů do širších vzdělávacích oblastí jako reakce na krizi seriálního kódu vzdělávacího obsahu – tedy obsahu předkládaného žákům ve vzájemně izolovaných, úzce a mimo jejich zkušenost postavených oborových poznatků. Zároveň některé prvky reformy mohou být vnímány jako shora dosazené, všeobecně nesdílené ideje a pojmy. Např. stěžejní koncept reformy, klíčové kompetence, jsou takto často chápány – vinou své neuchopitelnosti, přílišné obecnosti, jež těžko hledá operacionalizaci v konkrétní výuce, a ovšem i „vinou“ své údajné importovanosti z evropských strategických dokumentů⁶.

Vraťme se ale k problému implementace reformních záměrů do praxe. Úspěch implementace jistě stojí a padá s přesvědčením učitelů – klíčových aktérů reformy – o potřebnosti změn a o tom, že jsou kurikulární záměry úderem na hlavičku skutečně podstatných problémů vzdělávacího systému. Právě učitelé jsou totiž těmi, kdo kurikulární změny zavádějí do výuky. Již bylo zmíněno, že role učitelů v rámci této reformy přitom nespočívá pouze v zavádění změn do výuky, ale rovněž v tvorbě školního kurikula, resp. osnov vzdělávacích oborů, což jen zvyšuje význam učitelů v procesu implementace reformních záměrů.

K roli pedagogů v rámci kurikulární reformy přinesl zajímavá zjištění výzkum autorů Janíka, Knechta, Najvara, Píšové a Slavíka. (Janík et al., 2011) Byť se dané šetření týkalo pouze gymnaziálního vzdělávání, přináší zatím nejvěrohodnější obraz stavu implementace reformních idejí a problémů, jež ji doprovázejí.

Z výzkumu mimo jiné vyplývá, že:

1. Vůdčí ideje reformy, resp. její klíčové pojmy, jsou pro učitele obtížně uchopitelné a není jim zcela jasný hlavní důvod, cíl a předmět reformních snah.
2. Klíčovým problémem reformy je otázka jazyka kurikulárních dokumentů a porozumění aktérů reformy tomuto jazyku. Výzkum zaznamenal problémy vzájemného porozumění, jež plynou z reformního, dosud nepoužívaného pojmového apa-

⁶ Geneze konceptu klíčových kompetencí je samozřejmě složitější a do strategických dokumentů evropského společenství a České republiky se pojem klíčových kompetencí – jehož obsah prošel značnými proměnami – dostal z německé a anglosaské pedagogiky. Klíčové kompetence jako koncept mají kořeny mnohem hlubší a lze je považovat za plod reformních pedagogických proudů usilujících o větší soulad školního vzdělávání s budoucími životními potřebami žáků.

rátu. Rozhodující termíny (např. klíčové kompetence) nejsou jasně vymezeny a pochopeny a zároveň existuje tlak na jejich zavádění – což mnohdy vede k formalizmu. (Janík et al., 2011, s. 25) Obecnost formulací z RVP neumožňuje snadné propojení s konkrétním vyučováním a učivem. Problémem tedy nemusí být nutně samo nové pojmosloví, ale spíše jeho využitelnost ve výuce a její reflexi.

3. MŠMT selhalo v roli koordinátora a ideového lídra reformy – ideje reformy nebyly zdařile komunikovány ani směrem k aktérům implementace ani směrem k veřejnosti.
4. Reforma, na jejímž koncipování a zavádění se učitelé jako klíčoví aktéři mají podílet, není většinově akceptována; značná část učitelů zaujímá vůči reformě ambivalentní vztah – oceňuje některé její přínosy, ale kritizuje nedostatky.
5. Co se týká ŠVP, učitelé je považují do jisté míry za užitečné, často je ale hodnotí pouze jako formální dokument.
6. Reformní požadavek na rozšíření role učitele na tvůrce kurikula není většinově akceptován – učitelé se zdráhají do této role vstupovat. (Janík et al., 2011, zkráceno.)

4 KURIKULÁRNÍ REFORMA V KONTEXTU VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Jak se kurikulární reforma dotkla výtvarné výchovy? K jakým změnám došlo v jejím kurikulu a jak je to s implementací nově zavedených změn do výtvarné edukace? Projevují se problémy, jež identifikoval výzkum citovaný v předchozí části, i v kontextu výtvarné výchovy?

Než se otázky pokusíme zodpovědět, můžeme konstatovat, že i v rámci našeho oboru prošel transformační proces všemi výše popsanými etapami (viz Kotásek, 2006):

1. kritické vymezení se vůči dosavadnímu stavu kurikula – bylo zcela přirozené jednak jako projev polistopadového období a jednak jako důsledek otevření hranic oboru a navazujících společenských a politických změn (připomeňme boom autorských koncepcí výtvarné výchovy a ovšem také vzrušené diskuse odborníků z 90. let, jež se samozřejmě netýkaly pouze obsahu výtvarné výchovy a jejích cílů, ale i problému vyrovnání se s totalitní minulostí); příznačné bylo kritické posuzování tradičních východisek oboru a polemiky nad různými teoretickými koncepty;
2. fáze částečné shody a zavádění ad hoc opatření, jež řešila aktuální situaci – v našem oboru to bylo období tvorby a přijetí

tří alternativních variant osnov, které byly MŠMT schváleny v roce 2001 – jednalo se o vyvrcholení „kvasu“ devadesátých let a oficiální zviditelnění pluralitního charakteru oborového diskurzu;

3. fáze systémové rekonstrukce – v tomto období byla decizní sférou nastíněna koncepce reformy vzdělávacího systému a zahájila se samotná kurikulární reforma, jež v našem oboru znamenala příklon k teoretickým východiskům varianty B osnov z roku 2001 a zároveň integrování některých klíčových pojmů a východisek varianty A. Zároveň se vznikem těchto dokumentů (jež byly odbornou obcí celkem bezproblémově přijaty zřejmě díky tomu, že byly volitelnými alternativami a jako takové zabezpečovaly pluralitu) se odstartovala diskuse nad nově vznikajícím kurikulem. Při vzniku nového vzdělávacího programu se pak výrazně projevila snaha reagovat na vliv pluralitní postmoderní kultury, sémiotiky, vizuálních studií a progresivních proudů výtvarně pedagogického myšlení, zabývajících se vizualitou – v souladu s mnohými zahraničními, dosti široce sdílenými tendencemi;
4. fáze implementace – zahájena byla rokem 2005, resp. přijetím školského zákona č. 561/2004 Sb.; podle nových osnov vytvořených na základě rámcových vzdělávacích programů a specifikovaných v jednotlivých školních vzdělávacích programech se začala výtvarná výchova vyučovat v prvních a šestých ročnících základních škol od 1. 9. 2007.

Co nového reforma přinesla pro výtvarnou výchovu? Došlo nejen k zavedení nových pojmů, o nichž jsme již hovořili na obecné úrovni a jež jsou platné pro kurikulum jako celek (klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata), ale také k výrazné změně pojmového aparátu samotného vzdělávacího obsahu oboru, jenž vycházel ze změněné teoretické perspektivy.

Umění je v kurikulu chápáno jako specifický způsob poznání a za jeden z cílů všeobecného vzdělávání se považuje nabytí schopnosti užívat jazyk umění jako svébytného prostředku komunikace. (RVP ZV, 2007) Specifika oboru vyjádřená v RVP ZV spočívají ve schopnosti pracovat s vizuálně obrazným vyjádřením a v experimentálním zacházení s ním. (Pastorová & Vančát, 2004) Žák se má učit chápat fungování znakových systémů a uvědomovat si vlastní možnosti při jejich tvorbě a modifikaci. Praktické výtvarné dovednosti jsou součástí tvůrčího procesu,

doplněného přirozeně o komunikační, resp. interpretační složku, na niž v minulosti nebyl kladen takový důraz.

Klíčovým a nově zavedeným pojmem se stalo *vizuálně obrazné vyjádření*. Právě s prvky a vztahy vizuálně obrazného vyjádření se mají podle kurikula žáci seznamovat a mají zkoumat jeho smyslové účinky. Důraz je kladen na přístupy k vizuálně obraznému vyjádření, reflektuje se hledisko jejich vnímání a motivace. Výtvarná výchova má také pěstovat osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování. Žáci se setkávají s odlišnými interpretacemi vizuálně obrazného vyjádření, mají je porovnávat s vlastní interpretací. Výsledky tvorby mají být vysvětlovány, žáci je mají obhajovat a prezentovat. Zkoumány mají být proměny komunikačního obsahu, záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění; u starších žáků se vyžaduje reflexe různých souvislostí.

V kurikulu čteme snahu o postižení samotného kurikulárního jádra našeho oboru – autoři Jaroslav Vančát a Markéta Pastorová šli cestou maximálního zobecnění, jež nabízí sémiotické nahlížení na umění jako na znakový systém a na výtvarné dílo jako na specifický nejazykový znak (resp. symbol) a jež má platnost při setkání s jakoukoliv formou výtvarného tvůrčího projevu včetně současných multimediálních forem nebo konceptuálních projevů. Otázkou je, zda označení tohoto znaku souslovím *vizuálně obrazné vyjádření* (byť rozumíme snaze o univerzalitu tohoto pojmu, jež nemá vylučovat žádný z dnešních uměleckých projevů) neutváří kurikulární pojem pro praktické užívání nevhodný.

V souladu s celkovými reformními záměry je z kurikula výtvarné výchovy patrná také snaha být maximálně volným rámcem, jenž by do sebe pojal všechny živé koncepce výtvarné edukace. Základem výtvarné výchovy nadále zůstala činnostní povaha výtvarného vyučování, již odrážejí i jednotlivé obsahové domény: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. (RVP ZV, 2007) Ty odpovídají třem základním typům činností: vnímání, tvorba a interpretace. Jejich provázání ve výukových úlohách⁷ má žákům umožnit:

- „podílet se (podle svých schopností a zájmů) na procesu umělecké tvorby,

⁷ Ve vyvážené poloze a nebo s akcentem na některou z činností, avšak bez opomíjení žádné z nich.

- uvědomovat si, rozvíjet a uplatňovat schopnost osobitého vnímání a vyjadřování a účastnit se komunikačního procesu,
- odhalovat nezastupitelný význam umění při poznávání a chápání světa i sebe samých.“ (Pastorová, 2004)

Činnostní povaha výtvarné výchovy mimo jiné znamená, že osvojování vzdělávacího obsahu zde – jistě více než v jiných vzdělávacích oborech – neznamená pouze osvojování pojmů a znalostí, ale také nabývání různých zkušeností skrze vlastní tvůrčí a experimentální aktivitu, osvojování dovedností potřebných pro vnímání smyslových a uměleckých podnětů, pro vlastní vyjádření v tvorbě nebo pro interpretaci a vlastní uplatnění v komunikačním procesu, jímž je umělecké vyjadřování (a zároveň procesu, který toto vyjadřování dále podněcuje). Výtvarná edukace samozřejmě podněcuje přijímání hodnot, zaujímání postojů, růst zájmů žáka atd. – ani tyto aspekty nestojí nyní mimo kurikulární obsahy, naopak mnohdy představují naplnění deklarovaného přesahu oborových obsahů do nadoborové perspektivy klíčových kompetencí. Tento charakter měla výtvarná edukace i v minulosti, současné kurikulum však pouze nedeklaruje odlišnost výtvarné výchovy od jiných oborů v tomto směru, aniž by ji blíže postihl – v souladu se současným širokým pojmáním vzdělávacího obsahu (resp. učiva, jímž se obsah stává v rovině výuky) je v kurikulu tento obsah popsán a zaujímá rovnocenné postavení vůči kurikulárním obsahům ostatních oborů.

Pomineme-li změny ve formulacích samotného obsahu – jež jsou podle našeho názoru skutečně spíše změnami jazyka a pojmenování než změnami faktického kurikulárního jádra oboru, jímž byly nejméně poslední půlstoletí výtvarně expresivní činnosti a do určité míry, nyní výrazně posílené, i činnosti receptivní a komunikační, – tou nejpodstatnější změnou je asi to, že výběr a struktura učiva je více v rukou učitelů. Doposud bylo součástí učitelovy práce především projektování výuky a její realizace (na základě didaktické transformace vzdělávacího obsahu následovalo jeho zprostředkování ve vyučování), nyní je úkolem učitelů i projektování samotného kurikula, neboť učitelé se stali tvůrci osnov.

To je jistě klíčový moment reformy a pravděpodobně i její největší slabina. Klade totiž na pedagogy velké nároky, resp. předpokládá, že jsou všichni experty schopnými tvůrčí práce s kurikulem. Jsou na to však připraveni? Otázka se komplikuje faktem, že od učitelů výtvarné výchovy se nejpozději od druhé polky 20.

století značná míra autonomie při práci s kurikulárními obsahy a při jejich transformaci do výuky vyžadovala – tato autonomie byla jistě větší než u učitelů většiny ostatních vzdělávacích oborů. Proč je tomu tak? Základní charakteristikou každého oborového kurikula je totiž uplatnění seriálního kódu při formulování obsahu (oborové pojmy, principy a poznatky jsou zde předloženy v logice samotného oboru, předkládáme kondenzované poznání oboru a jeho výsledky, trest oborových dovedností nebo poznávacích a pracovních postupů), oproti tomu výtvarná výchova se v praxi vyznačuje téměř výhradním uplatňováním kódu integrovaného. Obligátní využívání námětů a témat ve vyučování – nemusíme ani přímo hovořit o výtvarných řadách a projektech, o nichž to platí dvojnásob, – je typickým příkladem uplatnění integrovaného kódu obsahu, jenž staví na zkušenostech žáků, potenciálu témat známých z jejich života nebo ze života společnosti a uměleckého pole, z nichž se během vyučování vyvozuje a nebo na nichž se ilustruje vzdělávací obsah.

To znamená, že učitel výtvarné výchovy obsah v seriálním kódu projektuje do integrovaných obsahových segmentů plynoucích z potenciálu zvoleného tématu – optimálně s ohledem na uplatnění všech tří základních typů činností výtvarné edukace: vnímání, tvorby a interpretace. S výběrem tématu ani s výběrem a strukturací obsahu, který se s tématem pojí či může pojit, však kurikulum nepomáhá, to je rovina učitelovy autonomní práce s obsahem. Anebo, což je možná častější, pracuje učitel s tématy a náměty bez vazby na seriální kód obsahu předepsaný kurikulem, řídí se spíše intuicí a svým implicitním pojetím výtvarné výchovy bez přímé vazby na státní kurikulum. Obecnost předepsaného kurikula a neuchopitelnost (či nepoužitelnost) jeho pojmů jej v rezignaci na udržování této vazby jen podporuje.

Vycházíme z předpokladu – nelze jej však retrospektivně doložit relevantním výzkumem, pouze zkušenostmi z vedení praxí studentů a rozhovorů s pedagogy – že kurikulární obsahy nikdy nebyly pro výtvarné pedagogy klíčovým východiskem projektování výuky, což může mít různé důvody, mimo jiné ten, že učitelé výtvarné výchovy často staví na vlastních zkušenostech s uměleckou tvorbou (tak jsou ostatně dodnes připravováni na pedagogických fakultách), jež se rovněž neřídí nějakými jasně formulovanými „seriálními“ východisky, ale spíše intuicí, nápadem, touhou reagovat na nějaký inspirační zdroj či silný podnět. Je tvůrčí, experimentální, do značné míry neopakovatelnou aktivitou. Mezi

kurikulárním rámcem (normativem, jenž má být opakovaně naplňován) a reálnou výukou (do značné míry neopakovatelným řešením problému zprostředkování vzdělávacího obsahu, které staví na experimentování žáků a jejich tvůrčí, opět těžko opakovatelné činnosti) navíc nyní leží značná propast – mají k sobě dál než dříve, v době existence státních osnov, jež obsahovaly i příklady činností či konkrétních námětů. Školní vzdělávací programy – často bohužel formalistické – tuto propast zřejmě ne vždy překonávají.

Na druhou stranu nelze v žádném případě požadovat, aby bylo předepsané kurikulum výtvarné výchovy konkrétnější. Vzhledem k otevřené povaze oboru i jeho mateřské disciplíny nemůže být jiné – ano, může vycházet z jiného teoretického zázemí, využívat jiné pojmy a akcentovat jiné momenty, z podstaty věci však musí být pouze rámcové a učitel si obsah vyučování musí maximální měrou projektovat sám. To ale neznamená, že se v případě výběru a strukturování učiva nejedná o vysoce náročnou práci, jež by měla být usnadněna všestrannou (pro toho, kdo ji potřebuje, snadno využitelnou) metodickou podporou, ať již uvažujeme o doporučených osnovách nebo o nabídce metodik.

Analýza změn, jež přineslo nové kurikulum výtvarné výchovy, o níž se pokoušíme v této studii, byla doposud teoretická a nepracovala s konkrétními výzkumnými zjištěními. Přestože je jich v rámci výtvarné pedagogiky zatím spíše poskrovnu, pokusíme se na základě prezentace některých z nich odpovědět na klíčové otázky, zda se praxe proměňuje vlivem kurikulární reformy, zda učitelé (jako stěžejní aktéři reformy) přijali pojmosloví nového kurikula do svého pedagogického myšlení a zda je skutečně realizované kurikulum v souladu s kurikulem předepsaným.

5 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ O IMPLEMENTACI KURIKULÁRNÍCH ZÁMĚRŮ DO VÝTVARNÉ VÝCHOVY

K zodpovězení výše položených otázek může přispět výzkumné šetření, jež bylo autorkou tohoto příspěvku realizováno v letech 2010–2013. Během výzkumu byly zkoumány znalosti kurikula u učitelů výtvarné výchovy na základních školách, a to v kontextu „poznatkové báze učitelství“, jak o ní uvažuje Shulman (1987). Cílem bylo zjistit, zda učitelé výtvarné výchovy na základních školách reflektují celou šíři učiva výtvarné výchovy a zda se v jejich pedagogickém uvažování projevuje jeho změna vlivem kurikulární reformy. Zajímalo nás, co učitelé považují za učivo výtvarné výchovy a jak je formulují. Cílem šetření bylo jednak poznání a vyhodnocení reál-

ného stavu a zároveň sledování vlivu různých determinantů (např. aprobovanosti či délky praxe) na znalosti kurikula.

Výzkumné otázky

V této části šířeji zaměřeného výzkumu⁸ byly hledány odpovědi na tyto výzkumné otázky:

1. Co učitelé VV považují za učivo svého vzdělávacího oboru?
2. Jakému učivu se aktuálně s žáky věnují a jakým způsobem tento konkrétní vzdělávací obsah formulují?
3. Je jazyk učitelů, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, ovlivněn předepsaným kurikulem (tedy kurikulem nastoleným reformou)?
4. Lze na základě analýzy profesního jazyka zkoumaných učitelů usuzovat, že reformou nastolené kurikulum je kurikulem implementovaným?

Metodologické postupy

Zvolený problém byl zkoumán kvantitativními metodami, resp. kvantitativním postupem při shromažďování dat a kombinací kvantitativních a kvalitativních postupů při jejich zpracování. Data byla shromážděna pomocí dotazníků; formulace dotazníkových otázek vyplynuly z pilotáže a stanovených výzkumných otázek. Jednalo se o tyto dotazníkové položky:

Co je podle Vás učivem výtvarné výchovy?

Jakému konkrétnímu učivu se ve výtvarné výchově právě věnujete?

Šlo o otázky otevřené; respondenti mohli uvádět i více zcela volných odpovědí. Ty byly po prvotním vyhodnocení v rámci pilotáže sdruženy do širších, částečně se překrývajících kategorií respektujících jazyk respondentů, ať již přímo jimi použité termíny a nebo běžným jazykem vyjádřené významy spadající pod určité ustálené, tradiční pojmy. V procesu zobecňování odpovědí respondentů na první otázku vznikly tyto kategorie: *výtvarné vyjadřovací prostředky, sebevyjádření žáků, výtvarné myšlení, estetické hodnoty, fantazie, poznatky z dějin umění, praktické výtvarné či manuální*

⁸ V rámci celého šetření se zaměřujeme na více problémových okruhů: kromě znalostí kurikula také na propojení výtvarné edukace s výtvarným uměním a kulturou, na strukturu vyučovacích jednotek, otázku inovací této struktury a konečně na roli motivace či postavení praktických výtvarných činností v současné výtvarné edukaci.

dovednosti, rozvoj osobnosti žáka a jeho žádoucích vlastností či schopností, tvořivost, obecná kulturní iniciace, vztah ke kultuře (nejen výtvarné), *odpovědi reflektují RVP, relaxace* a jiné.

Z přehledu kategorií je zřejmé, že vznikly skutečně „zdola“, na základě volných výpovědí respondentů. Nejenže se částečně překrývají (mají různou míru obecnosti), ale mnohé z nich lze samozřejmě stěží považovat za učivo, resp. vzdělávací obsah. Jsou např. prostředkem k dosahování určitých cílů, průvodním jevem výtvarné edukace založené na praktických výtvarných činnostech a nebo samotnou cílovou kategorií. I tak (a nebo právě proto) přináší vzhled do jazyka a myšlení respondentů. Pokud se pro potřeby vyhodnocení odpovědí a nalezení jejich vztahu k předepsanému kurikulu pokusíme vzniklé kategorie přiřadit k obsahovým doménám RVP, můžeme je seskupit takto:

- **pod kurikulární kategorii (KK) rozvíjení smyslové citlivosti** lze zařadit kategorie: výtvarné myšlení, estetické hodnoty, poznatky z dějin umění, obecná kulturní iniciace, vztah ke kultuře (nejen výtvarné);
- **pod KK uplatňování subjektivity** lze zařadit kategorie: výtvarné vyjadřovací prostředky, sebevyjádření žáků, fantazie, praktické výtvarné či manuální dovednosti, tvořivost;
- **pod KK ověřování komunikačních účinků** nelze zařadit žádnou z kategorií (formulace respondentů neobsahovaly komunikační aspekt výtvarných ani jiných činností);
- **pod KK nadoborových kompetencí** lze zařadit kategorie: rozvoj osobnosti žáka a jeho žádoucích vlastností či schopností, obecná kulturní iniciace (= kulturní kompetence, „kulturní kapitál“), tvořivost (lze ji chápat i nadoborově), manuální, řemeslná dovednost („šikovnost“ žáků).

Obdobným způsobem se postupovalo u druhé, konkrétněji položené otázky (jakému učivu se učitelé aktuálně s žáky věnují). Z procesu zobecňování výpovědí respondentů vzešly tyto kategorie: *konkrétní námět výtvarné úlohy, konkrétní technika využitá ve výtvarné činnosti, výtvarný problém řešený v rámci výtvarné úlohy* (tato kategorie je poptávanému učivu nejbližší, a proto mohla být spárována s některou z obsahových domén RVP), *výzdoba školy a výroba dekorálních dárkových předmětů*.

Dotazník byl ověřen v rámci předvýzkumu (188 respondentů), jehož výsledky byly prezentovány ve *Sborníku příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*

(Šobáňová, 2011) a v časopise *Pedagogická orientace* (Šobáňová, 2012). Výzkum dále proběhl ve fázích dalšího shromažďování dat (kompletně vyplněných dotazníků bylo nakonec získáno 457), jež byla zprvu analyzována na popisné úrovni. To také odpovídá hlavním cílům výzkumu, který na základě shromážděných odpovědí zjišťoval, zda učitelé výtvarné výchovy reflektují celou šíři učiva výtvarné výchovy a zda se v jejich profesním jazyce a uvažování projevuje jeho změna vlivem kurikulární reformy. Přes deskriptivní a analytický charakter výzkumu (odpovídající jeho hlavním záměrům) jsme využili i další možnosti statistického zpracování dat a provedli vztahovou analýzu, během níž jsme se pokusili zachytit případný vztah mezi charakteristikami zkoumaných učitelů (jejich aprobací, typem školy a stupněm vzdělávání, na němž respondenti působí, délkou jejich praxe a mírou jejich zájmu o výtvarnou výchovu) a jejich odpověďmi. Vztahy mezi takto postavenými proměnnými byly ověřeny testem statistické významnosti. Vzhledem k tomu, že vztah mezi vstupními charakteristikami respondentů a jejich odpověďmi nebyl prokázán, v dalším přehledu výsledků se mu již nebudeme věnovat.

Informace získané pomocí dotazníků byly po přiřazení ke kategoriím numerizovány, graficky znázorněny a zobecněny (viz odpovědi na výzkumné otázky); v procesu vyhodnocování výsledků pak byly interpretovány a diskutovány.

Základní soubor, výzkumný vzorek

Cíle výzkumu a formulace jeho tématu implikují povahu základního souboru – jednalo se o učitele, kteří vyučují výtvarnou výchovu na 1. a 2. stupni ZŠ (ať již jako aprobovaní, či nikoliv). Jako výzkumný vzorek byli náhodně vybráni učitelé výtvarné výchovy působící v letech 2010–2013 na nejrůznějších školách v celé České republice. Celkový počet respondentů byl 457. Více než polovina výzkumného vzorku byla tvořena učiteli aprobovanými pro 1. stupeň ZŠ, nezanedbatelné procento dále tvořili učitelé neaprobovaní pro výtvarnou výchovu (avšak absolventi učitelského oboru) – bylo jich téměř 14 %. Většina respondentů na 1. stupni ZŠ také působí, učitelé působící na 2. a 3. stupni ZŠ a na základních uměleckých školách či jejich ekvivalentech tvořili přibližně třetinu respondentů. Téměř polovinu respondentů lze označit za zkušené pedagogy, protože vyučují výtvarnou výchovu více než 11 let. Naprostá většina (84 %) zkoumaných pedagogů uvedla, že má k vyučovanému oboru kladný vztah.

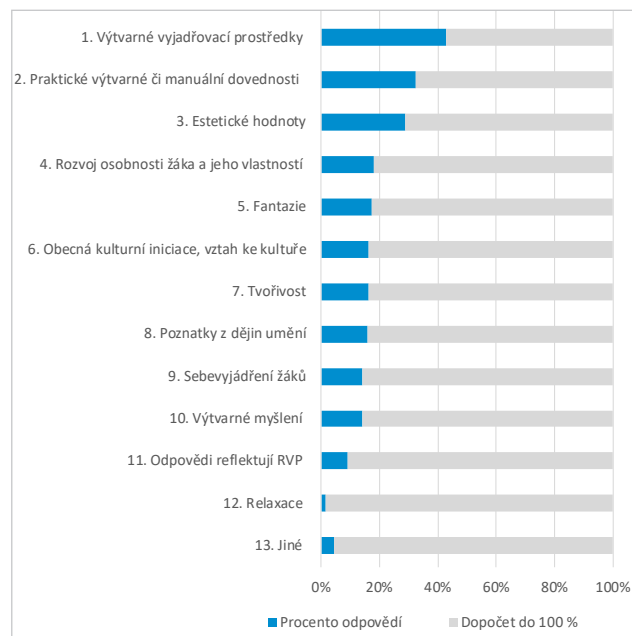
Výsledky

Seskupíme-li odpovědi respondentů podle kategorií vzešlých z předepsaných kurikulárních obsahů, zjistíme, že **pod kurikulární kategorií (KK)** rozvíjení smyslové citlivosti lze zařadit 342 odpovědí (to je 32,4 % z celkového počtu odpovědí), **pod KK uplatňování subjektivity** lze zařadit 561 odpovědí (to je 53,2 %), **pod KK ověřování komunikačních účinků** nelze – jako celek – zařadit žádnou z kategorií (formulace respondentů obsahovaly komunikační aspekt výtvarných nebo jiných činností pouze náznakem, a to v zanedbatelném počtu 3 odpovědí) a **pod KK nadoborových kompetencí** lze zařadit celkem 380 odpovědí (36 %). Odpovědi explicitně reflektujících RVP jsme identifikovali 41 (to je 3,9 %), odpovědi nespádajících pod žádnou kurikulární kategorii bylo 7 (0,7 %; viz kategorie relaxace).

Tabulka 1

Odpovědi na otázku Co je podle Vás učivem VV?

Odpovědi sdružené do kategorií	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
1. Výtvarné vyjadřovací prostředky	196	42,9 %
2. Praktické výtvarné či manuální dovednosti	148	32,4 %
3. Estetické hodnoty	131	28,7 %
4. Rozvoj osobnosti žáka a jeho žádoucích vlastností či schopností	83	18,2 %
5. Fantazie	79	17,3 %
6. Obecná kulturní iniciace, vztah ke kultuře (nejen výtvarné)	75	16,4 %
7. Tvořivost	74	16,2 %
8. Poznatky z dějin umění	72	15,8 %
9. Sebevyjádření žáků	64	14,0 %
10. Výtvarné myšlení	64	14,0 %
11. Odpovědi reflektují RVP	41	9,0 %
12. Relaxace	7	1,5 %
13. Jiné	21	4,6 %
Počet odpovědí přiřazených k zastřešujícím kategoriím 1055, odpovídalo celkem 457 respondentů, kteří zpravidla uváděli více odpovědí.		



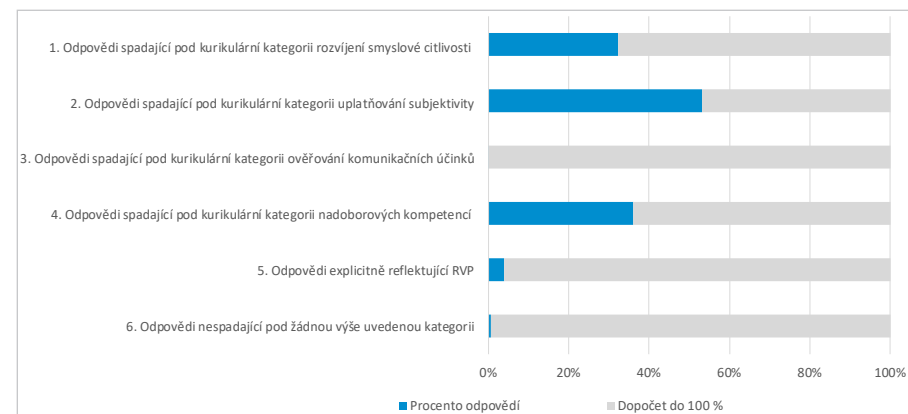
Graf 1

Vizualizace odpovědí na otázku Co je podle Vás učivem VV?

Odpovědi sdružené podle obsahových domén kurikula	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
Odpovědi spadající pod kurikulární kategorii rozvíjení smyslové citlivosti	342	32,4 %
Odpovědi spadající pod kurikulární kategorii uplatňování subjektivity	561	53,2 %
Odpovědi spadající pod kurikulární kategorii ověřování komunikačních účinků	3	0,3 %
Odpovědi spadající pod kurikulární kategorii nadoborových kompetencí	380	36 %
Odpovědi explicitně reflektující RVP	41	3,9 %
Odpovědi nespádající pod žádnou výše uvedenou kategorii	7	0,7 %
Celkový počet odpovědí, jež jsme přiřazovali k zastřešujícím kategoriím, byl 1055, odpovídalo celkem 457 respondentů, kteří zpravidla uváděli více odpovědí. Některé odpovědi jsme přiřadili k více kategoriím.		

Tabulka 2

Odpovědi na otázku Co je podle Vás učivem VV? podle kurikulárních kategorií



Graf 2

Vizualizace odpovědí na otázku Co je podle Vás učivem VV? podle kurikulárních kategorií

Tabulka 3

Odpovědi na otázku Jakému konkrétnímu učivu se ve VV právě věnujete?

Odpovědi sdružené do kategorií	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
1. Respondenti uvedli konkrétní námět	298	65,2 %
2. Respondenti uvedli konkrétní techniku	206	45,1 %
3. Respondenti uvedli výtvarný problém	149	32,6 %
Tento respondentů formulovaný výtvarný problém lze přiřadit k:		
3.a ... OD rozvíjení smyslové citlivosti	55	12,0 %
3.b ... OD uplatňování subjektivity	81	17,7 %
3.c ... OD ověřování komunikačních účinků	13	2,8 %
4. Respondenti uvedli, že se věnují výzdobě školy či výrobě dekoračních dárkových předmětů	31	6,8 %
Odpovídalo celkem 457 respondentů, kteří uváděli volné odpovědi; ty mohly být přiřazeny k více kategoriím.		

Seskupování odpovědí respondentů podle kurikulárních kategorií jsme se u odpovědí na tuto otázku vyhnuli. Důvodem je více než nadpoloviční četnost odpovědí v podobě námětu výtvarné úlohy, jež neposkytují vodítko k rozpoznání jejich vzdělávacího obsahu. Námět je v kontextu výtvarné výchovy motivačním prostředkem a zároveň projevem existence integrovaného kódu obsahu – a jako takový může nabízet různé obsahy. Přibližně třetina z celkového počtu odpovědí, v nichž byl formulován výtvarný problém, kategorii kurikulárního obsahu nejbližší, představuje příliš malou část k reprezentativní vizualizaci.

Odpovědi na výzkumné otázky

Co učitelé VV považují za učivo svého vzdělávacího oboru?

42,9% respondentů uvedlo, že za učivo výtvarné výchovy považují některý z výtvarných vyjadřovacích prostředků (což koresponduje s obsahovou doménou kurikula uplatňování subjektivity). Většina z nich uvedla, že za učivo výtvarné výchovy považuje některý z výtvarných postupů či konkrétních technik.

32,4% respondentů uvedlo jako učivo praktické výtvarné či manuální dovednosti („práce s nástroji, zručnost“), což lze považovat za obsah domény uplatňování subjektivity a zároveň jako moment propojení s klíčovými kompetencemi, konkrétně s kompetencí pracovní.

28,7% považuje za učivo výtvarné výchovy „estetično, estetické cítění, vkus“, které lze spojit s vnímáním estetického (uměleckého, ale i mimouměleckého) podnětu a tedy s obsahovou doménou rozvíjení smyslové citlivosti.

Souvislost s klíčovými kompetencemi nacházíme dále u 18,2% respondentů, kteří jako odpověď uvedli rozvoj osobnosti žáka a jeho žádoucích vlastností či schopností („vůle, píle, plánování, pečlivost, trpělivost“).

17,3% respondentů uvedlo rozvoj fantazie; tuto kategorii lze spárovat s uplatňováním subjektivity. 16,4% respondentů uvažuje o pěstování vztahu ke kultuře (nejen výtvarné), o obecné kulturní iniciaci – také zde je zřejmý nadoborový přesah. 16,2% respondentů považuje za učivo tvořivost; zde je možné najít souvislost jak s oborovým obsahem, konkrétně s doménou uplatnění sub-

jektivity, tak s kompetencemi k řešení problémů. 15,8% zkoumaných učitelů uvedlo jako učivo fakta z dějin umění („malíři a jejich díla, výtvarné slohy“; spárovat lze s rozvíjením smyslové citlivosti). 14% respondentů považuje za učivo výtvarné výchovy „sebevyjádření žáků“, což souvisí s obsahovou doménou kurikula uplatňování subjektivity. Respondenti uváděli vyjádření jako „seberealizace, vyjádření pocitů“ aj. 14% respondentů uvedlo, že za učivo výtvarné výchovy pokládá „výtvarné myšlení“ (zde nacházíme souvislost s rozvíjením smyslové citlivosti) a vyjadřovalo se v pojmech „výtvarné cítění, vnímavost pro barvu, cit pro vlastnosti materiálů“ aj. 9% respondentů explicitně reflektovalo rámcový vzdělávací program („vzdělávací obsah je dán RVP, naplňování klíčových kompetencí“), 1,5% za učivo považuje „relaxaci“.

U 53,2% výpovědí lze nalézt souvislost s obsahovou doménou uplatňování subjektivity, u 32,4% s doménou rozvíjení smyslové citlivosti; souvislost s doménou ověřování komunikačních účinků jsme vypořizovali pouze u 0,3% odpovědí. 3,9% respondentů explicitně reflektovalo rámcový vzdělávací program.

Jakému učivu se učitelé aktuálně s žáky věnují a jakým způsobem tento konkrétní vzdělávací obsah formulují?

65,2% respondentů uvedlo konkrétní námět, 45,1% pak konkrétní techniku. 32,6% respondentů zmínilo určitý výtvarný problém, a proto zde lze nalézt sledovanou souvislost s učivem dle rámcového vzdělávacího programu, již jsme se pokusili vyjádřit:

- o souvislost s obsahovou doménou rozvíjení smyslové citlivosti se jednalo u 12% výpovědí, s obsahovou doménou uplatňování subjektivity 17,7% výpovědí a s doménou ověřování komunikačních účinků 2,8% odpovědí.

Je jazyk učitelů, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, ovlivněn předepsaným kurikulem (tedy kurikulem nastoleným reformou)?

Odpověď je ne, jazyk učitelů, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, není předepsaným kurikulem ovlivněn. V termínech, jež respondenti spontánně použili při formulaci svých odpovědí, jsme v naprosté většině nenašli termíny charakteristické pro předepsané kurikulum, ať již se jedná o termíny kurikulární reformy jako celku (klíčové kompetence) a nebo o termíny oborové (vizuálně obrazné vyjádření, názvy obsahových domén, očekávané výstupy). Odpovědí,

jež explicitně reflektovaly předepsané kurikulum, byla necelá čtyři procenta a jednalo se spíše o obecné pojmy („obsah je dán RVP“, „cílem je rozvíjet klíčové kompetence“).

Lze na základě analýzy profesního jazyka zkoumaných učitelů usuzovat, že reformou nastolené kurikulum je kurikulem implementovaným?

Odpověď zní opět ne, na základě analýzy profesního jazyka zkoumaných učitelů nelze usuzovat, že reformou nastolené kurikulum se stalo kurikulem implementovaným. Odpovědi respondentů naznačují, že jazyk kurikula ani záměry kurikulární reformy v myšlení a jazyce učitelů výtvarné výchovy nerezonují, tudíž nelze usuzovat, že by kurikulum bylo implementováno. Nemáme sice data, jež by to přímo prokazovala, odpověď na otázku je však vedena dedukcí. (Odpověď samozřejmě přímo neznamená, že by vzdělávací obsah vyučování ve výtvarné výchově na školách nekoreloval s obsahy danými kurikulem.)

6 DISKUSE

Z odpovědí na výzkumné otázky v první řadě plyne, že respondenti nemají ujasněn význam didaktické kategorie učiva, a tak místo učiva či vzdělávacího obsahu často uváděli obecné či specifické cíle výtvarné edukace, její efekty a nebo konkrétní úkoly a náměty. Většina odpovědí tak nekorespondovala s formulací dotazníkové otázky. Z toho usuzujeme, že kategorie učiva je pro výtvarné pedagogy poněkud matoucí a že s ní běžně nepracují. Jazyk učitelů, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, přitom není téměř nijak ovlivněn předepsaným kurikulem (tedy kurikulem nastoleným reformou) a mohli jsme tak pouze zkoumat míru korelace spontánně formulovaných odpovědí s tímto kurikulem, jeho termíny a obsahy. Odpovědi, jež předepsané kurikulum explicitně reflektovaly, bylo naprosté minimum a jednalo se spíše o obecné pojmy reformy, jako je název kurikulárního dokumentu nebo nově nastolená cílová kategorie klíčových kompetencí.

Můžeme-li na základě analýzy profesního jazyka 457 učitelů výtvarné výchovy usuzovat na implementaci kurikula, pak je nutné reformou nastolené kurikulum považovat za dosud neimplementované. Tento poznatek však samozřejmě přímo neznamená, že by vzdělávací obsah vyučování ve výtvarné výchově na školách nekoreloval s obsahy danými kurikulem, nic však nenásvědčuje tomu, že by jimi byl přímo ovlivněn.

Jedním z důvodů může být již zmíněná obecnost kurikulárních formulací, jež neumožňuje jednoduchou aplikaci těchto pojmů na konkrétní výuku. Obdobně se vyjadřuje i zpráva výzkumu autorů Janíka, Knechta, Najvara, Píšové a Slavíka (2011, s. 390), která za problém a překážku implementace považuje nestejné roviny abstrakce: „konkrétní formulace z RVP jsou velmi obecné, neumožňují jednoduché propojení s konkrétním vyučováním a učivem“. Reformou nastolený pojmový aparát tedy není nekvalitní a domníváme se spolu s Janíkem et al. (2011), že do budoucna „může zakládat odborný jazyk profesní komunity“. Podmínkou však je „jeho srozumitelnost směrem „shora dolů“, od teorie ke kurikulárním dokumentům a dále k výukové praxi.[...] Pokud není tato podmínka naplněna, dochází k dezintegraci na švu mezi projektováním výuky a její realizací. Kurikulární dokumenty potom zůstávají formálním materiálem a reformní ideje jen proklamacemi, které neovlivňují myšlení a jednání učitelů“. (Janík et al., 2011, s. 391) Problémem je právě přenos nastolených pojmů do praxe – do pedagogického uvažování učitele, jež se uplatňuje v klíčovém procesu transformace kurikulárních obsahů do výuky a v její reflexi.

Domníváme se však, že v kontextu výtvarné výchovy se jedná o hlubší problém spjatý nikoliv pouze s aktuální reformou kurikula. Jde spíše o problém trvalé mimoběžnosti kurikulárního rámce (resp. teorie) a běžného uvažování pedagogů, resp. jejich implicitního kurikula. V tomto kontextu vzpomeňme výzkum Hazukové (2005), jež zkoumala funkční slovník⁹ učitelů výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ ještě před zavedením školních vzdělávacích programů do škol. Konstatovala, že učitelé jsou odtrženi od odborné terminologie a že didaktické kategorie jako cíl, úkol, námět, úkol či učivo považují za nejasné (v případě učiva dokonce vyjadřují pochybnost, zda do výtvarné výchovy vůbec patří). Jakkoliv autorka předpokládala, že „významnými faktory dalšího rozvíjení a upevnování funkčního slovníku učitele pro výuku výtvarné výchovy bude jazyk závazných pedagogických dokumentů, zejména osnov, případně i metodických příruček“, ani tento předpoklad se nepotvrdil. (Hazuková, 2005, s. 318) Obdobně jsou i závěry výzkumu Karly Brücknerové (2011) nebo Věry Uhl Skřivanové (2011, 2015).

⁹ Jako funkční slovník označila autorka slovní zásobu, „která umožňuje výstižné pojmenování, tudíž i myšlenkové uchopení všech jevů, s nimiž učitel záměrně pracuje, včetně jeho hodnocení dosažených výsledků ve vzdělávacím procesu“. (Hazuková, 2005, s. 304–305)

Zdá se, že pro praxi výtvarné výchovy je více než pro jiné obory příznačné tzv. vymytí teorie (washing-out; blíže viz Korthagen et al., 2011). Jak širší teoretické znalosti oboru, tak znalosti kurikula přestávají být tváří v tvář problémům výuky použitelné, tím stěžejním jsou znalosti pedagogické, které učitelé umožňují řešit zásadní problémy vyučování, jako je nezáměr žáků a jejich malá motivovanost, nekázeň, neschopnost zachovat pozornost, problémy komunikace mezi žáky navzájem, narušené klima školní třídy atp. Uplatnitelnost znalostí kurikula je tváří v tvář těmto problémům mizivá a učitel často „najíždí“ na mód jednoduchých úkolů, rezignuje na soustředěnější práci s kurikulárními obsahy při tvorbě úloh do výuky a soustředí se na řešení naléhavějších problémů. „Vymytí“ teorie a kurikula je tak často trvalé a u výtvarné výchovy tento stav dále podporuje:

1. relativně malý význam oboru v očích vedoucích pracovníků škol a rodičů (naplňování kurikulárních záměrů ve VV je všem lhostejné);
2. povaha oboru výtvarná výchova a její mateřské disciplíny, uměleckého pole, jež staví na spontaneitě, kreativitě a permanentním překonávání statu quo a jehož složité obsahy nejsou uchopitelné jasnými a jednoduchými termíny nebo poučkami;
3. činnostní charakter oboru, v němž se obtížněji formulují vzdělávací obsahy (nemají charakter kodifikované a snadno ověřitelné soustavy vědomostí), a tradiční užívání námětu¹⁰ jako motivačního elementu výtvarných úloh;
4. neuchopitelnost výtvarné edukace založené na umělecké tvorbě, v níž lze (alespoň zdánlivě) ve vztahu ke kurikulu uplatnit cokoli – snaha tvůrců kurikula o obecnost může být v praxi nesprávně pochopena jako pokyn „je lhostejné, co s žáky děláte“, protože téměř vše lze pod obecné kurikulární formulace zahrnout;
5. problém absentující reprezentace učiva v učebnicích (vzhledem k povaze oboru, v němž se cení jedinečnost a kreativita a jež vylučuje opakování a netvůrčí reprodukci unifikovaných úloh, se ve výtvarné výchově učebnice většinou nepoužívají; učitelé mnoha ostatních oborů oproti tomu učebnice užívají denně a nacházejí v nich postačující reprezentace vzdělávacího

¹⁰ Integrovaný kód obsahu spjatý s námětem je ve výtvarné výchově natolik zažitý (a od kódu seriálního natolik odpoutaný), že se z něj oborové poznatky již „nevytahují“; spokojíme se pouze se syžetem a oborové obsahy ponecháváme stranou.

obsahu – a naukový charakter jejich oborů je navíc „nutí“ s učivem aktivně pracovat).

ZÁVĚREM

Ukazuje se, že praxe se řídí vlastními pravidly a že kurikulum – ať státní, anebo školní úrovně – je učitelé chápáno převážně jako formální dokument. Učitelé výtvarné výchovy navíc nedisponují dostatečnými znalostmi předepsaného kurikula a profesní jazyk, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, není reformním kurikulem téměř nijak ovlivněn. Na základě analýzy profesního jazyka zkoumaných učitelů tedy nelze usuzovat, že kurikulum nastolené reformou je kurikulem implementovaným. Metaforicky vyjádřeno, reforma zůstala mimo hlavy učitelů a pravděpodobně i mimo školní třídy. Problémem přitom není pouze implementace reformního pojmosloví, ale i samotných kurikulárních obsahů. Učitelé výtvarné výchovy nejenže nejsou zvyklí pracovat s kategorií učiva, ale ani jejich spontánní formulování klíčových obsahů oboru nekoreluje s předepsaným kurikulem v míře, již bychom očekávali. Závažným zjištěním je zejména opomíjení celé obsahové domény ověřování komunikačních účinků, jež tvoří plnou třetinu učiva oboru a jež je v kontextu současné celospolečenské situace velmi důležitou, potřebnou a široce využitelnou součástí kurikulárních obsahů.

Výsledek učitelovy tvorby kurikula, projektované kurikulum, stejně jako kurikulum realizované (tedy zprostředkování kurikulárních záměrů a vzdělávacích obsahů žákům), by samozřejmě mělo být v souladu s rámcem daným reformou. V takovém případě by existovala kýžená shoda mezi realizovaným a předepsaným kurikulem a mohli bychom hovořit o završení implementace kurikulární reformy. K té však zdaleka nedošlo, proto je také předčasné hovořit o jakékoliv revizi kurikula.

Ukazuje se, že praxe výtvarné výchovy a kurikulární záměry decizní sféry jsou různými, na sobě nezávislými světy a že identifikované problémy pravděpodobně nesouvisí pouze s aktuální kurikulární reformou. Jsou zřejmě problémy mnohem hlubšími a patří k nepřehlédnutelným – v tomto případě znepokojivým – symptomům našeho oboru.

LITERATURA

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 189 s. ISBN 978-80-210-5616-9.

HAZUKOVÁ, Helena. 2005. Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. In: SLAVÍK, Jan, ed. *Multidisciplinární komunikace: Problém a princip všeobecného vzdělávání*, s. 304–326. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-199-0.

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, NAJVAR, Petr, PÍŠOVÁ, Michaela & Jan SLAVÍK. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*. 21(4) 375–415.

KORTHAGEN, Fred et al. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

KOTÁSEK, Jiří. 2006. Bílá kniha po pěti letech. *Učitelské listy* [online]. [cit. 2016-08-06]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. 2006. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 104 s. ISBN 80-87000-03-X.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 1999. *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* [online]. [cit. 2016-08-06]. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/l-koncepce-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-v-cr-2094/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PASTOROVÁ, Markéta & Jaroslav VANČÁT. 2004. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In: ŠTEIGLOVÁ, Taťána, ed. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA, Olomouc, [7.–9.] listopad 2002*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 128–138. ISBN 80-244-0779-5.

PASTOROVÁ, Markéta. 2004. Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2016-09-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/43/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramci-vzdelavaci-oblasti-umeni-a-kultura.html/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1. 9. 2005]. 2006. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 80-8700-002-1.

SHULMAN, Lee S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57(1) 1–21.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2011. Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr & Simona ŠEBESTOVÁ, eds. *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. [cit. 2016-11-25]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispvekku/sobanova.pdf>

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

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.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2015. Problematika didaktické redukce, transformace a rekonstrukce vzdělávacího obsahu v díkci německé obecné didaktiky a oborové didaktiky umění. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 35–52. ISBN 978-80-244-4625-7.

WALTEROVÁ, Eliška. 1994. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004. [online]. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

REALISED ART EDUCATION CURRICULUM VERSUS FRAMEWORK EDUCATIONAL PROGRAMME FOR BASIC EDUCATION

Abstract: In her article, the author summarises the various stages of curricular reform that started in 2001 as well as the major changes it has brought to the educational system as a whole and to the field of art education. She strives to answer the questions on whether the reform can be considered implementable and whether the curricular change has had any impact on the professional terminology used by art teachers to refer to the content of art education. Based on the research findings, the author ponders upon the issue of non-parallel nature between the prescribed and actually realised curriculum.

Key words: curricular reform, art education curriculum, educational content and art education schoolwork, issue of non-parallel nature between the prescribed and realised curriculum.

Autorka:

doc. Petra Šobánková, Ph.D.
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
E-mail: petra.sobanova@upol.cz

Implicitní teorie učitelů o tvořivosti a jejich vliv na výtvarné vzdělávání

Kateřina Štěpánková

Anotace: Tvořivost a tvořivé myšlení jsou považovány za východisko i za cíl soudobého výtvarného vzdělávání. Práce popisuje konstrukt tvořivosti a následně analyzuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ten tvořivost zahrnuje do klíčových kompetencí, avšak pouze předpokládá znalost obsahu tohoto konstruktu. Šíře pole tvořivosti ztěžuje jednoduché vymezení pojmu, a mimo odborný kontext bývá tvořivosti rozuměno převážně pouze implicitně a částečně. Závěry výzkumu mezi učiteli na prvním stupni (n=396) ukazují na sílu vlivu implicitních teorií a důležitost prohlubování znalostí v oblasti tvořivosti nejen v praktické, ale i v teoretické rovině. Ta zcela zásadně ovlivňuje možnost rozvoje a podpory tvořivosti v praxi vyučování.

Klíčová slova: tvořivost, výtvarná výchova, Rámcový vzdělávací program, primární vzdělávání, implicitní teorie.

ÚVOD

Tvořivost je mantrou nejen současného vzdělávání, ale je i velkým, celospolečenským tématem. Silným argumentem pro podporu tvořivosti vznášeným již od 50. let 20. století, je schopnost ekonomicky konkurovat a obstát na globálním trhu. V současnosti je tento cíl zdůrazňován především v evropském kulturním prostoru v legislativě Evropské unie (EP, 2000; EC, 2008a, 2008b) i UNESCO (2005), které vnímají tvořivost jako podmínku vzniku tzv. „knowledge based society“, na znalostech založené společnosti. Tvořivost je vnímána nejen jako zdroj inovace a pokroku, ale i jako schopnost nezbytná pro zvyšování kvality života a well-being. Stále více však narůstá její význam jako kompetence umožňující multikulturní porozumění (UNESCO, 2006), schopnost vzájemně

lidsky spoluexistovat, tolerovat se a žít spolu v jednom prostoru, které náleží mezi hlavní cíle vzdělávání pro 21. století (UNESCO, 1996, 2013, 2014, 2015).

OBTÍŽE S DEFINICÍ TVOŘIVOSTI

Tvořivost, ačkoli je tak často komunikována, je obtížně definovatelný, multifazetový konstrukt, na jehož definici se těžko shodují i odborníci (Treffinger, Young, Shelby a Shepardson, 2002; Beghetto a Kaufman, 2007; Sternberg, 2007; Runco, 2011; Runco a Jaeger, 2012). Standardní, obecně přijímaná definice postihuje pouze základní rysy, kterými jsou:

1. **novost** – originalita, neobvyklost, překvapivost;
2. **užitečnost** – relevance k řešenému problému, vhodnost, přiměřenost (Runco a Jaeger, 2012, s. 92).

Vedle těchto kritérií bývá často zmiňována i kategorie sociálního soudu (Stein, 1953; Amabile, 1999; Csikszentmihalyi, 2013), která udává, že užitečnost musí být vnímána a přisuzována tvořivému výstupu i okolím. V tomto bodě však nastává problém, neboť je nutné rozlišit, zda je dostačující hledisko osobního přínosu, pokud hovoříme o tzv. osobní tvořivosti (Runco, 2004b; Sternberg, 1999, 2007; Richards, 2011), nebo je nutné tvořivost posuzovat přínosem v širokém záběru, k obecnému lidskému vědění a poznání. Stein (1953), kterému je přisuzováno prvenství v definici tvořivosti *per se*, si byl vědom problému spojeného se sociálním hodnocením tvořivosti, a proto rozlišuje mezi rozdílnými typy tvořivosti. Muray (1958) v souvislosti s debatami nad hodnocením tvořivého výstupu vznáší relevantní dotaz na ty, kdo jsou, kdo jmenuje a kdo posoudí arbitry tvořivosti. Ani špičky v oboru, ke kterým se odvolává Csikszentmihalyi (2013) nemusí totiž dohlédnout významu a přínosu tvořivého výstupu. Sama definice tvořivosti, na které se shoduje odborná veřejnost, postihuje pouze nezbytné charakteristiky tvořivosti, které má tvořivý výstup splňovat. Nezahrnuje a ani nemůže postihovat komplex tvořivosti, neboť by musela řešit nejen co je tvořivé, ale i kdy a za jakých podmínek je tvořivé, jaké charakteristiky má mít tvůrce, tvořivý proces, jaké podmínky nastavit tvořivému procesu, atd.

PROMĚNA KONCEPTU TVOŘIVOSTI

Vedle zmíněných obtíží s definicí tvořivosti, je nutné vzít v úvahu i proměnu konceptu tvořivosti a její vnímání v historii. I ty se

podílejí na formování explicitních a implicitních teorií tvořivosti. Tvořivost je v našem kulturním prostoru formována jak židovsko-křesťanským pohledem na tvořivost jako stvořitelství akt náležející Bohu (Dacey, 1999; Pope, 2005), tak i antickou tradicí, která tvořivost vnímá jako důsledek polibku múzy, obdařující zdrojem inspirace. Tento pohled považuje tvořivost jako exkluzivní schopnost, dar, který je určen pouze vyvoleným, nedá se naučit, ani rozvíjet. Romantismus 18. století podporoval toto pojetí a hovoří o „tvořivém géniu“ obdařeném darem imaginace, která je zdrojem tvořivosti (Runco, 2004a; Pope, 2005; Runco a Albert, 2010). Historický odkaz postojů k tvořivosti, nadání a talentu je v rozporu se současným vnímáním tvořivosti, které k ní přistupuje jako k demokraticky distribuované schopnosti, která je vlastní každému člověku (NACCCE, 1999; UNESCO, 1995, 2006, 2013).

IMPLICITNÍ TEORIE

Implicitní teorie: názory a pohledy sdílené mezi laiky, často osobní, mohou být i obecně sdílené, většinou je nelze ověřit ani testovat (Sternberg, 1999).

Explicitní teorie: teorie sdílené v odborných kruzích, na rozdíl od implicitních teorií jsou testovatelné (Runco, 1999).

Laické, implicitní teorie tvořivosti umožňují tvořivost posuzovat a hodnotit, aniž ji nutně musíme být schopni definovat. Obtíž s implicitními teoriemi je, že v sobě zahrnují jak soudobé poznatky, tak i historické koncepty, osobní interpretace a vlastní zkušenosti. Navíc jsou velice silné, obtížně vyvratitelné, a pouze částečně pravdivé. Jako fenomén jsou velice důležité a jejich zkoumání napomáhá k poznání, jak je daný konstrukt laickou veřejností v reálném prostředí vnímán (Runco, 2011). Ve školním prostředí, u konkrétního učitele, v daném předmětu, však může být implicitní teorie překážkou rozvoje tvořivosti žáků. Představa učitele o tvořivosti je klíčem k její identifikaci, hodnocení i podpoře. Pokud je pojetí tvořivosti vázáno na nadání, dar, či inteligenci, pak je její podpora omezena pouze na žáky, které jako takové učitel vnímá. (Sternberg a Lubart, 1999; Runco a Johnson, 2004; Runco, 2007; Beghetto, 2010; Kim a Zabelina, 2011)

TVOŘIVOST JAKO „VELKÉ TÉMA“ ZÁPADNÍ CIVILIZACE

Ve vzdělávání je tvořivost velkým tématem především od konce 50. let 20. století. Ačkoli byl zájem o tuto oblast spojen především

s politicko-ekonomickou situací, závody ve zbrojení a dobývání vesmíru, J. P. Guilford v roce 1950 na konferenci Americké psychologické asociace upozornil na význam výzkumu tvořivosti a důležitost jejího rozvoje především v dětském věku. Ve školním prostředí se tak výtvarná výchova logicky stala oblastí, která umožňuje tvořivost nejen uplatňovat, ale i rozvíjet. Jedním z věcných argumentů pro podporu výtvarného vzdělávání pak byla skutečnost, že „cit pro krásu“, schopnost estetického vnímání a imaginace náleží mezi základní charakteristiky tvořivé osobnosti (Treffinger, Young, Shelby, & Shepardson, 2002; Sternberg, 2006; Kaufman & Sternberg, 2010; Sawyer, 2012). Důraz na tvořivost, jako neo-mezený zdroj inovace, se zpětně odrazil i v potřebě inovovat samotný systém vzdělávání a výtvarné vzdělávání v něm začalo významně figurovat (NACCCE, 1999; QCA, 2004; EACEA, 2009; CCE; Heilman a Korte, 2010). Počátkem 21. století byly aktualizovány téměř všechny kurikulární dokumenty zemí EU, tato revize však probíhala celosvětově včetně Asie, Austrálie a Ameriky. V roce 2008 byly členské země Evropské unie vyzvány k vytváření legislativy, která umožní výzkum, rozvoj a podporu tvořivosti na všech stupních vzdělávání (EC, 2008)¹¹.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (RVP)

Redefinice cílů a celkového pojetí vzdělávání se projevila i v České republice. V roce 2001 byla zveřejněna tzv. Bílá kniha vzdělávání a v roce 2004 byly schváleny Rámcové vzdělávací programy. Na ně navázal postupný vznik RVP pro všechny obory, včetně výtvarné výchovy. V nich se nově definují vzdělávací domény předmětu a jeho cíle, které přinášejí téma vizuální gramotnosti, důraz na komunikační aspekt výtvarné práce i procesu, spolu s tradičně zakotvenou subjektivitou a expresivitou. Jedná se o integraci na obor zaměřené výtvarné výchovy tzv. „DBAE“ (Delacruz & Dunn, 1996), tak na vizualitu zaměřeného výtvarného vzdělávání „VCAE“ (Day & Hurwitz, 2012).

Tvořivost

Požadavek výchovy k tvořivosti se odráží v celém dokumentu, ať je pojem „tvořivost“ užit explicitně, nahrazen pojmem „kreati-

vita“, či je možné jej implicitně vyvodit na základě užitých charakteristik: schopnost samostatného myšlení, řešení problémů, aplikace poznatků, inovace, kritického myšlení, interpretace, komunikace v symbolickém znakovém systému...). Zdůrazněny jsou i související pojmy „tvorba“ či „tvořit“, které spojují úzce požadavek tvořivosti s činnostním aspektem, procesualností tvorby a realizací.

Tvořivost je v RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007) zdůrazněna v částech popisujících: **Pojetí a cíle základního vzdělávání** (s. 12), **Klíčové kompetence** (s. 15), **Průřezová témata** (s. 92, s. 95, s. 100), **Materiální podmínky vzdělávání** i **Zásady pro vypracování ŠVP**. V části **Vzdělávací oblasti a obory** je obsažena v každém předmětu.

Výtvarná výchova

Nejpevněji je tvořivost svázána s výtvarnou výchovou, která náleží do oblasti „Umění a kultura“. Vedle tvořivosti je v popisu a cílech oboru zdůrazněno i symbolické a metaforické myšlení. Tento druh myšlení je charakteristický právě pro tvořivost (Gibs, 2011) a současně je i jedním ze způsobů podpory tvořivosti. RVP ZV popisuje:

„Vzdělávací oblast **Umění a kultura** umožňuje žákům *jiné než pouze racionální poznávání světa* a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu... Umění, jako proces *specifického poznání a dorozumívání*, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, *které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky*. (s. 64)

Žák se učí svýrazovými prostředky a jazyka hudebního a výtvarného umění **tvořivě** pracovat, užívat je jako prostředků pro sebevyjádření (s. 64).

„Vzdělávání v této oblasti přináší *umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem*. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, **tvořivosti**, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu...“ (s. 64).

V tomto popisu je velice významné dodání důrazu na **estetický aspekt**, který je v charakteristikách tvořivosti popisován i jako cit pro harmonii, vyváženost, řád či jeho porušení. Cropley a Cropley (2011) uvádějí na příkladu A. Einsteina či Ch. Darwina, že velice často je to právě „krása“, která umožňuje rozpoznat tvořivost a tvořivé řešení ať již v matematice, přírodních vědách či dalších oblastech.

11 EC. 2008. Explanatory Memorandum proposal presented by the European Commission for the European Year of the Creativity and Innovation 2009. Dostupné z: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0159:FIN:EN:PDF>

Požadavek tvořivosti při řešení výtvarných úloh, výtvarných realizací, percepce a interpretaci je možné dovodit i z volby sémantických prostředků, které popisují aspekty tvořivosti, její podmínky či charakteristiky. Jedná se o schopnost: metaforicky vypovídat, komunikovat v jiném znakovém systému, aktivně objevovat možnosti vizuálně obrazných a výrazových prostředků, experimentovat, uplatnit odvahu v procesu tvorby, zapojovat invenci, využívat vlastní fantazii, intuici a představivost apod.

DEFINICE TVOŘIVOSTI V RVP

Ačkoli dokument klade na tvořivost velký důraz, absentuje v něm explicitní definice tvořivosti. Jsou zmíněny pouze některé z jejích charakteristik (např. „Rysy tvořivého jedince“, s. 92).

Předpoklad všeobecné znalosti pojmu vytváří prostor pro uplatnění implicitních a osobních teorií při jeho interpretaci. Ty, jak bylo uvedeno, bývají pouze částečné, navíc otevřené mýtům spojovaných s tvořivostí (viz Banaji a Burn, 2007; Sawyer, 2011).

Dalším problematickým momentem v dokumentu, který může napomoci posilovat mylné porozumění tvořivosti, je část věnovaná mimořádně nadaným žákům („Vzdělávání žáků mimořádně nadaných“, s. 112). Tvořivost je zde uváděna jako charakteristický rys sloužící k identifikaci nadaného žáka. Charakteristiky, které popisují nadané dítě, jsou však identické s charakteristikami tvořivého dítěte. Je tak vytvářen a posilován mýtus, že tvořivost můžeme očekávat pouze u dětí s výjimečným nadáním. Zajímavé je, že ačkoli je v celém textu RVP ZV výhradně užíván pojem tvořivost, v této části dokumentu je „tvořivost“ nahrazena slovem „kreativita“. Drobný sémantický rozdíl a nesystémové užití tak ukazuje na potřebu odlišit „běžnou tvořivost“ od „kreativity nadaných“.

Uvedené poznámky k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání upozorňují na místa, která odrážejí spíše sdílené a implicitní pojetí tvořivosti, a mohou tak pomáhat posilovat mýty s tvořivostí spojené. Je-li tvořivost prioritou soudobého vzdělávání, není možné se spoléhat na individuální výklad klíčového pojmu, je nutné jej explicitně definovat.

POJETÍ TVOŘIVOSTI U UČITELŮ NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

Plošné výzkumy mezi učiteli realizované napříč státy Evropské unie potvrzují, že samotná znalost pojmu „tvořivost“ nezaručuje znalost jeho obsahu. Učitelé v nich sice prokazují informovanost

o důležitosti tvořivosti, selhávají však v identifikaci tvořivého žáka (Cachia a Ferrari, 2009; Cachia, Ferrari, Ala-Mutka a Punie, 2010; Heilmann a Korte, 2010; JRC, 2010).

Podobná zjištění přináší i výsledky výzkumu zacíleného na fenomén tvořivosti a její podporu ve výtvarné výchově na prvním stupni realizovaném v roce 2015 mezi učiteli v České republice (Štěpánková, 2015). Dotazníkové šetření smíšeného designu (n=396) přineslo významné informace o osobním pojetí tvořivosti učitelů. I přesto, že se nejednalo o reprezentativní vzorek ze základního souboru¹², potvrdila se zjištění, že postoj učitelů k tvořivosti je ambivalentní, především však, že učitelé nemají jasno v otázce samotné podstaty a charakteru tvořivosti. V baterii otázek hodnocených na Likertově škále, byla zjišťována míra ztotožnění se s výroky, které popisují různá pojetí tvořivosti od „mýtického“ po současné „demokratické“ pojetí tvořivosti¹³. Nejvýraznější svár mezi implicitními a explicitními teoriemi nalézáme u položek popisujících charakter tvořivosti a její distribuci.

Konkrétně:

„Tvořivost je vzácný dar, který má jen málo lidí.“

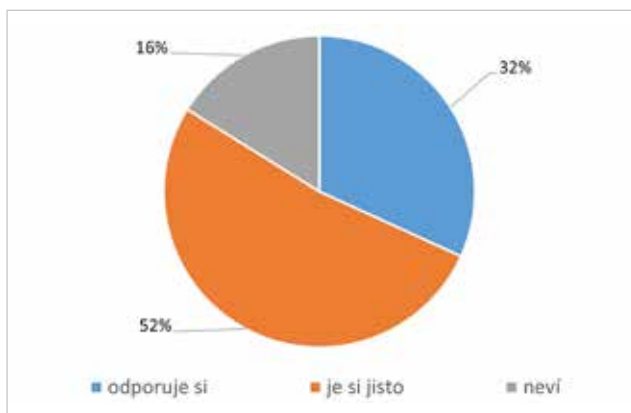
S tímto pojetím se ztotožnilo 58,1 % respondentů, zamítavou pozici zaujalo 33,6 % učitelů a 8,3 % učitelů uvedlo, že neví. Přestože je podpora tvořivosti široce komunikována jako významná kompetence a je zdůrazňována jako demokraticky distribuovaná schopnost, osobní postoj učitelů se přiklání vidět ji spíše jako exkluzivní dar. Toto zjištění je ve shodě s implicitním pojetím tvořivosti zakotveným ve společnosti, které je nakloněné vidět tvořivost mysticky, jako dar, talent, vnuknutí (Sternberg a Lubart, 1999; Plucker, Beghetto, & Dow, 2004; Pope, 2005; Banaji & Burn, 2007).

„Každý člověk se může naučit být tvořivý.“

Respondenti projevíli souhlas v 62,9 % (určitě ano 18,1 %, spíše ano 44,8 %), podobně jako u otázky *„Tvořivost je schopnost každého člověka“* 60,4 % (určitě ano 22,4 %, spíše ano 38 %). Z hlediska

¹² Omezení výzkumu vyplývají ze zvolené metody sběru dat. Jednalo se o metodu záměrného výběru respondentů (učitelé škol zřizovaných městem Hradec Králové, n=104), metoda samovýběru (Gavora, 2010, s. 133–135) a metoda sběru „sněhové koule“ (Miovský, 2009, s. 131–133), n=292).

¹³ Výběr otázek byl opřen o rozsáhlé studium literatury (Sternberg, 1999; Pope, 2005; Kaufman & Sternberg, 2010; Banaji & Burn, 2007; Runco, 2011; Sawyer, 2012) a obdobné realizované výzkumy (Fryer, 2006; Runco & Johnson, 2002; Al-jughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005).



Obr. 1
Tvořivost je vzácný dar
vs. Tvořivost je schopnost
každého člověka

učitelské praxe se jedná o zásadní otázky, na kterých je postavena skutečná podpora tvořivosti ve výuce. Zda si učitel osobně myslí, že je možné tvořivost rozvíjet a podporovat a zda je možné učit tvořivost a naučit se být tvořivý. V případě deklarace významu tvořivosti je něco málo přes polovinu přesvědčených učitelů velmi málo.

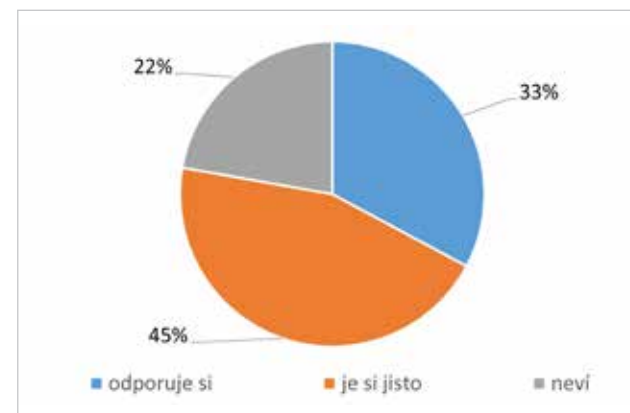
Vzhledem k nedostatečné čitelnosti postoje učitelů zda je tvořivost spíše 1. *Dar* či *schopnost vlastní všem*, 2. *Dar* nebo *schopnost, kterou je možné se naučit*, bylo provedeno srovnání jednotlivých odpovědí, za účelem zjištění, kolik učitelů volilo současně obě vylučující se odpovědi.

Z obrázku č. 1 můžeme vyčíst, že 52 % učitelů si je jistých volbou odpovědi (dar nebo schopnost)¹⁴, 32 % si ve volbě odporuje a volilo v obou položkách kladně (dar i schopnost) a 16 % uvádí, že neví. Jedná se celkem o 48 % učitelů, kteří **nemají ujasněný názor, je-li tvořivost získaný dar či schopnost, tedy potenciál, který mají všichni, tedy i žáci.**

Obrázek č. 2 ukazuje, že 45 % učitelů si je jistých jednou z možností, třetina učitelů (33 %) si odporuje a vyjádřilo se k oběma položkám souhlasně a 22 % dotázaných neví. Jedná se opět o nadpoloviční

¹⁴ Přičemž nehodnotíme kvalitu odpovědi, tedy zda se jedná o „mýtus“ o tvořivosti či aktuální současné poznatky o tvořivosti.

Obr. 2
Tvořivost je vzácný dar
vs. Každý se může naučit
být tvořivý



většinu (55 %) učitelů, kteří nemají jasno v tom, zda je tvořivost dar, tj. jedná-li se o exkluzivní schopnost nebo potenciál každého, který je možné dále rozvíjet. Pro podporu tvořivosti ve škole se jedná o významné zjištění, pokud zvážíme, že **více než polovina učitelů neví, zda je vůbec možné a může, či nemůže tvořivost u žáků rozvíjet.**

TVOŘIVOST V PRAXI VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Osobní interpretace tvořivosti ovlivňuje všechny předměty. Realizace výtvarné výchovy, která je považována za její přirozený prostor pro uplatnění a rozvoj, je v důsledku nejasného uchopení pojmu nejvíce postižena. Jak vyplývá z výzkumu, tvořivost, se kterou se učitelé identifikují, odpovídá spíše tradovaným mýtům a implicitním teoriím tvořivosti. Toto pojetí naznačuje, že podpora tvořivosti by se v praxi měla týkat především těch „obdařených“ nadáním či talentovaných. Potom je však vysoce obtížné naplňovat jednotlivé domény výtvarné výchovy, neboť všechny spočívají na široce sdílené tvořivosti, uplatňované při tvořivé interpretaci či tvořivém myšlení. RVP ZV se však pouze spoléhá na znalost obsahu pojmu, avšak nevymezuje jej. Problematické tak není pouze pochopení tvořivosti samotné, ale i porozumění obsahu jednotlivým doménám kurikula (viz Šobáňová, 2011, 2012).

Pohled do praxe předmětu na základních školách a na stálou oblibu předloh a šablon nepřímou odpovídá na otázku, jak učitelé podporují tvořivost v hodinách výtvarné výchovy. Na straně

druhé tak dostáváme i informaci, za co učitelé tvořivost v praxi výtvarného vyučování považují, či za co ji zaměňují. Zaměření se na kvalitu ve vzdělání, jaká kritéria uplatňují na tvořivou práci, jak a dle čeho učitelé tvořivost rozpoznávají, jsou výzvou pro další výzkum.

ZÁVĚR

V praxi je obtížné, pouze na základě implicitní, obecně sdílené znalosti o tvořivosti, cíleně podporovat a rozvíjet tvořivost žáků. Pokud nevíme, co skutečně tvořivost znamená, není možné rozlišit tvořivé od netvořivého či kvazitvořivého (Runco, 2011), identifikovat tvořivého žáka, nastavit podmínky umožňující tvořivost, eliminovat překážky při jejím naplňování, dokázat ji hodnotit. Přestože je požadavek rozvíjení tvořivosti v RVP ZV obsažen, a ve srovnání s ostatními zeměmi EU je Česká republika na předních místech v důrazu na tvořivost (Heilmann & Korte, 2010), samotná frekvence výskytu pojmu tvořivost v kurikulích není zárukou její podpory. Chybějící vymezení pojmu podporuje posilování implicitních či mylných představ o tvořivosti. V oblasti vzdělávání se často hovoří o mimoběžnosti teorie a praxe. V případě tvořivosti se jedná o dvojitý rozpor mezi:

1. progresivními cíli formulovanými na úrovni teorie a jejím naplňováním v praxi,
2. aktuálními teoriemi o tvořivosti a implicitní, tj. neúplnou či pouze částečně pravdivou teorií učitelů.

Beghetto (2005, s. 255) glosuje, že „ve vzdělávání se o tvořivosti často mnoho hovoří, málo kdo ji skutečně definuje“. **Tvořivost však není možné podporovat, nevíme-li, co vlastně znamená.** V případě tvořivosti navíc se nejedná o statický pojem, který by bylo možné dlouhodobě obsahově fixovat nezávisle na proměnách společnosti, jejich hodnotách, kultuře, tradici i ekonomické situaci.

LITERATURA

ALJUGHAIMAN, Abdullah & MOWRER- REYNOLDS, Elizabeth. 2005. Teachers' conception of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, (39) 17–34. doi:10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247

AMABILE, Teresa. 1999. Consensual assessment. In: RUNCO, M. A. & s. R. PRITZKER, *Encyclopedia of Creativity*, s. 346–349. San Diego, CA: Academic Press. ISBN 978-0122270765.

BANAJI, Shakuntala & Andrew BURN. 2007. Creativity through a rhetorical lens: implications for schooling, literacy and media education. *Literacy*, 2(41) 62–70. doi:10.1111/j.1467-9345.2007.00459.x

BEGHETTO, Ronald A. 2005. Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, (69) 254–263.

BEGHETTO, Ronald. 2010. Creativity in the Classroom. In: Kaufman, C. & R. J. Sternberg, *Cambridge Handbook of Creativity*, s. 447–463. New York: Cambridge University Press. ISBN 9781139490610.

BEGHETTO, Ronald A. & James C. KAUFMAN. 2007. Toward a Broader Conception of Creativity: a Case for „mini-c“ Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1(2) 73–79. doi:10.1037/1931-3896.1.2.73

CROPLEY, Davis & Arthur J. CROPLEY. 2011. Aesthetics and Creativity. In: Runco, M. & s. R. Pritzker, eds. *Encyclopedia of Creativity*, s. 24–28. London: Academic Press. ISBN 978-0123750396.

CSIKSZENTMIHAYLI, Mihalyi. 2013. *Creativity. The psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins. ISBN 978-0062283252.

DACEY, John. 1999. Concepts of Creativity: a history. In: PRITZKER, s. R. & M. A. RUNCO, eds. *Encyclopedia of Creativity*. ISBN 978-0122270765.

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

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

EC. 2000. *European council* [online]. Lisbon. [cit. 23. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000en>

EC. 2008a. *DECISION No 1350/2008/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 16 December 2008 concerning the European Year of Creativity and Innovation (2009)* [online]. Brussel, Luxembourg. [cit. 23. 1. 2016]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:EN:PDF>

EC. 2008b. *Explanatory Memorandum proposal presented by the European Commission for the European Year of the Creativity and Innovation 2009* [online]. Luxembourg: Brussel. [cit. 24.1.2016]. Dostupné z: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0159:FIN:EN:PDF>

EP. 2000. *European council* [online]. Lisbon. [cit. 9. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000en>.

HEILMANN, Gregor & Werner B. KORTE. 2010. *The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in EU27: a content analysis of curricula documents* [online]. Luxembourg: European Commission. [cit. 25.1.2016]. Dostupné z: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/>

KAUFMAN, James & Robert J. STERNBERG. 2010. *The Cambridge Handbook of Creativity*. NY: Cambridge University Press. ISBN: 9781139490610.

KIM, Kyung H. & Darya L. ZABELINA. 2011. Underachievement. In: Runco, M. A. & s. R. Pritzker. *Encyclopedia of Creativity* (Sv. 2, s. 503–508). NY: Elsevier. ISBN: 0126024006.

MURRAY, H. 1958. cit. podle RUNCO, Mark A. 2012. The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1) 92–96.

NACCCE. 1999. *All our futures: Creativity, Culture and Education* [online]. Brusel, Luxembourg [cit. 12. 2. 2014]. Dostupné z: <http://sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf>

POPE, Robert. 2005. *Creativity: theory, history, practice*. NY: Routledge. ISBN 978-0415349161.

PRITZKER, Steven. R. 1999. *Encyclopedia of creativity*. San Diego: Academic Press. ISBN 0-415-34916-8. ISBN 978-0122270765.

RICHARDS, Ruth. 2011. Everyday creativity. In: RUNCO, M., ed. *Encyclopedia of creativity*, s. 468–475. NY: Elsevier. ISBN 978-0123750396.

RUNCO, Mark. 1999. Implicit Theories. In: Pritzker, s. R. *Encyclopedia of Creativity*, s. 27–31. NY: Elsevier. ISBN 978-0122270765.

RUNCO, Mark. 2004a. Creativity. *Annual Review of Psychology*, (55) 657–87. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

RUNCO, Mark. 2004b. Everyone has creative potential. In: Sternberg, R. J. *Creativity: From potential to realization*, s. 21–30. Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 978-1591471202.

RUNCO, Mark A. 2014. *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego: Elsevier. ISBN 9780124105225.

RUNCO, Mark. 2011. Personal creativity. In: RUNCO, M. A. & s. R. PRITZKER. *Encyclopedia of creativity*, s. 220–223. London: Elsevier. ISBN 978-0123750396.

RUNCO, Mark & Robert s. ALBERT. 2010. Creativity Research. In: KAUFMAN, J. C. & R. J. STERNBERG. *The Cambridge Handbook of Creativity*. NY: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-73025-9.

RUNCO, Mark A. & Diane J. JOHNSON. 2002. Paerents' and teachers' implicit theories of children creativity: a cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3, 4) 427–438.

RUNCO, Mark & Garrett J. JAEGER. 2012. The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 24(1) 92–96.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 22.1. 2016]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- SAWYER, Keith. 2012. *Explaining creativity*. NY: Oxford university press. ISBN 978-0199737574.
- STEIN, Morris I. 1953. Creativity and culture. *Journal of Psychology*, (36) 31–322.
- STERNBERG, Robert J. 1999. *Handbook of creativity*. NY: Cambridge University Press. ISBN 780521576048.
- STERNBERG, Robert. 2006. The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1) 87–98.
- STERNBERG, Robert J. 2007. Creativity as a habit. In: A.-G. TAN. *Creativity: a Handbook for Teachers*, s. 3–25. Singapore: World Scientific. ISBN 978-9812569592.
- STERNBERG, Robert J. & LUBART, Todd. 1999. The concept and creativity: prospect and paradigms. In: Sternberg, R. J. *Handbook of creativity*, s. 3–13. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521576048.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2011. Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In: JANÍK, Tomáš, P. KNECHT & s. ŠEBESTOVÁ, eds. *Směšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, s. 322–327. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispvku/sobanova.pdf>
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*, 22(3) 404–427. doi:10.5817/PedOr2012-3-404
- TREFFINGER, Donald., YOUNG, Grover. C., SHELBY, Edwin. C. & SHEPARDSON, Cindy. 2002. *Assessing creativity: a guide for educators* [online]. Dostupné z: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm02170/rm02170.pdf>

- UNESCO. 1995. Our creative diversity [online]. *Egoprím*. [cit. 9. 1. 2016]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001016/101651e.pdf>
- UNESCO. 2005. *Towards knowledge societies* [online]. Paris. [cit. 16. 1. 2016]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
- UNESCO. 2006. *Road Map for Arts Education* [online]. Lisbon. [cit. 2. 3. 2014]. Dostupné z: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- UNESCO. 2013. *Rethinking Education and Learning in a Changing World* [online]. Paris, France. [cit. 27. 4. 2015]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224743e.pdf>
- WESTBY, Eric & V. L. DAWSON. 1995. Creativity“ Asset or burden in the classroom? *Creative Research Journal*, 8(1) 1–10.

TEACHERS' IMPLICIT THEORIES ABOUT CREATIVITY AND THEIR AFFECT ON ART EDUCATION

Abstract: Creativity and creative thinking are considered as a starting point, and the aim of contemporary art education. Curriculum for elementary education (RVP) includes creativity in key competencies, but only assumes a general knowledge of its content by teachers without defining it. The width of the field of creativity makes it difficult for a simple definition, and outside professional context creativity is understood mostly only implicitly and partially. The paper describes the construct of creativity and causes of a false interpretations. It analyzes curriculum for primary level (RVP) and its relationship to creativity, especially with regard to the Art education. Research among teachers at primary level (n = 396) indicates the strong impact of implicit theories and the importance of deepening knowledge in the field of creativity, not only in practice but also in theory. Theory of creativity fundamentally affects the opportunity for its development and support in teaching practice.

Key words: creativity, art education, curriculum, primary education, implicit theories.

Autorka:

PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.
Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby,
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
E-mail: katerina.stepankova@uhk.cz

Evropská tematická síť vizuální gramotnosti (ENViL)¹⁵

Věra Uhl Skřivanová

Anotace: Příspěvek přináší informace o Evropské tematické síti vizuální gramotnosti (ENViL), která byla založena v r. 2010 jako nové mezinárodní sdružení výtvarných pedagogů. Od r. 2013 se stalo hlavním cílem této sítě navrhnout prototyp Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti.

Klíčová slova: referenční rámec, kompetence, vizuální gramotnost, celoživotní vzdělávání.

ÚVOD

Evropská tematická síť vizuální gramotnosti (ENViL) byla založena v roce 2010 jako sdružení výtvarných pedagogů s cílem sdílení zkušeností v mezinárodním kontextu výtvarné pedagogiky. V letech 2010–2013 byla tematická síť rozšířena z původních 10 členů ze 3 zemí na 60 členů z 11 zemí a německý jazyk byl ukotven jako společný jazyk mezinárodní výměny. Zároveň se členové dohodli na společném cíli pokusit se vytvořit návrh Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti (Common European Framework of Reference for Visual Literacy – CEFR_VL), který by byl zároveň podložený výzkumy z oblasti oborové didaktiky a srovnávací pedagogiky umění.

1 COMENIUS PROJEKT

V letech 2014–2016 tematická síť získala projekt Comenius Evropské unie, na kterém se do dnešního dne podílí 11 partnerů z univerzit ve městech: Nürnberg, Augsburg, Passau, Gießen, Flensburg, Wien, Salzburg, Plzeň, Amsterdam, Utrecht a Budapešť. Jednotliví partneři působí především jako vysokoškolští učitelé v oblasti

¹⁵ This study was supported by the project 538568-LLP-1-DE-COMENIUS-CMP

oborové didaktiky a teorie umění, jako odborníci v oblasti tvorby kurikulárních dokumentů či v oblasti školské politiky.

V první fázi tvorby návrhu referenčního rámce vizuální gramotnosti byla realizována především srovnávací výzkumná šetření kurikulárních dokumentů předmětu „umění, design, pedagogika umění, výchova uměním, výtvarná výchova a vizuální komunikace“ v evropských zemích, a to se zaměřením na koncipování uměleckého vzdělávání ve smyslu dosahování žákovských vizuálních kompetencí. Na základě dotazníkového šetření, určeného specialistům v širokém oborovém poli, bylo zjišťováno, jak je ukotvena v rámci oboru v různých evropských zemích relativně nová orientace na dosahování kompetencí, jak je koncipován výtvarný obor v rámci kurikulárních dokumentů různých zemí. Výzkumné nálezy tohoto šetření se staly základem pro návrh strukturálního modelu oborových kompetencí ENViL.

1.1 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ V RÁMCI PROJEKTU

V rámci projektu Comenius byla ovšem realizována výzkumná šetření:

- Rešerše výzkumných šetření ve vztahu k dosahování žákovských kompetencí ve výuce na území Německa v anglicky mluvících zemích.
- Srovnání soudobých vzdělávacích programů oboru v Evropě.
- Ověření a popis dimenzí oborových žákovských kompetencí a popis úrovně v oblasti recepce.
- Rešerše výzkumů na téma dosahování oborových kompetencí v oblasti produkce.
- Výzkumné šetření v oblasti evaluace žákovských oborových kompetencí.
- Výzkumné šetření v oblasti evaluace výsledků výuky učitelů a žáků.
- Výzkumné šetření v oblasti měření vizuálních kompetencí.
- Diagnostika profesních kompetencí učitelů ve vztahu k dosahování nových vzdělávacích oborových cílů.
- Tvorba německo-anglického funkčního slovníku.
- Deskripce vývoje politiky EU ve vztahu k vizuálnímu a kulturnímu vzdělávání.

1.2 VÝCHODISKA A CÍLE ZÁMĚRU ENViL

Východiskem záměru navrhnout Společný evropský referenční rámec vizuální gramotnosti se stala myšlenka podpory výtvarného oboru ve smyslu vymezení jeho přínosu ke všeobecnému

vzdělávání. Rozmanitost oborových východisek by přitom neměla být překážkou, ale společnou výzvou k dialogu mezi zástupci výtvarných pedagogů různých zemí. Záměr tematické sítě ENViL navrhnut Společný evropský referenční rámec vizuální gramotnosti si klade za cíl podpořit rozvoj kurikula evropských zemí, učebnic, srovnatelných certifikátů uměleckého vzdělávání apod. Adresáty jsou například odborníci ve sféře vzdělávací politiky, didaktici výtvarné výchovy, autoři učebnic.

2 SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI – CEFR_VL

Návrh Společného evropského referenčního rámce se inspiruje Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (2001) a vychází ze soudobého paradigmatu vzdělávání ve smyslu dosahování žákovských kompetencí.

V současné době jsou k dispozici zatím pouze pracovní varianty návrhu strukturálního modelu oborových kompetencí a jejich úrovně dosažení, které vychází především ze soudobého německého oborového myšlení a v následujícím přehledu jsou uvedeny ve zkrácené verzi. Aktuální zveřejněné plné verze je možné sledovat na webových stránkách: <http://envil.eu/>.

2.1 DÍLČÍ OBOROVÉ KOMPETENCE ENViL

Vymezení dílčích kompetencí ENViL, které tvoří základ oborového modelu kompetencí (pracovní verze z r. 2015):

- ▷ **Popsat obrazy16/objekty** (něm. beschreiben, angl. describe). V oblasti recepce se popis obrazů/objektů projevuje jako slovní formulování vnímání. V kontextu produkce se jedná o deskripci tvůrčích procesů a výsledků.
- ▷ **Imagovat obrazy/objekty** (něm. imaginieren, angl. envision) – představovat si, rozvinout individuální představy a využít je k experimentální práci. Vyjádřit svůj postoj, poradit si, přispět myšlenkami ke kooperativním tvůrčím procesům.
- ▷ **Navrhnout** (něm. entwerfen, angl. draft) – přijít s myšlenkou, myslet kreativně, experimentovat, parafrázovat, asociovat, vypořádat se s materiály v průběhu tvůrčího procesu, stanovit si materiály a tvůrčí proces, odvážit se, být připraven vstupo-

16 Obraz je souhrnný pojem pro vnitřní a vnější obrazy, stejně jako vícedimenzionální jevové formy (např. estetické zkušenosti z přírody, přírodní úkazy, každodenní fenomény, výtvarné umění, design a architektura).

vat do rizika, zkoumat, provádět řešerše relevantních znalostí, reflektovat je a využít pro tvůrčí záměr.

- ▷ **Tvořit** (něm. gestalten, angl. create, design) – rozhodnout se ve vztahu k vlastnímu zobrazení pro obsahy a témata; využívat znalosti o materiálech a technikách, stejně jako tvůrčích strategiích; využívat techniky, média a materiály záměrně a cíleně, výrazové prostředky použít vhodně ve vztahu k tvůrčímu záměru, obsahu/tématu; vyjádřit se tvůrčím způsobem, zobrazit, vizualizovat, komponovat.
- ▷ **Experimentovat** (něm. experimentieren, angl. experiment) – komponovat, formovat, definovat formu, představit si, jasně vizualizovat a strukturovat, transponovat, modifikovat a kombinovat věcné obsahy, rozvinout alternativy.
- ▷ **Realizovat** (něm. realisieren, angl. make) – zodpovědně provést tvůrčí práci, realizovat myšlenky, plánovat a strukturovat procesy, cíleně využít procesy, zohlednit pravidla (např. kódy, genderové konvence); snažit se v rámci tvůrčích procesů překonat překážky, vytrvat, odhadnout vlastní schopnosti a rozvinout odpovídající strategie.
- ▷ **Použít** (něm. verwenden, angl. use) obrazy/objekty pro určité účely smysluplně a přiměřeně (např. k orientaci, komunikaci); ilustrovat, ukázat, prokázat, dramatizovat; rozvinout pozornost pro vlastní tvorbu.
- ▷ **Komunikovat** (něm. kommunizieren, angl. communicate by images) – formulovat zprávu, oznámit ji, zohlednit očekávání a zájmy cílového publika na všech úrovních tvorby (žánr, obsah, způsob zobrazení, médium, výstavba/kompozice...); podílet se na komunikaci, participovat na komunikaci a rozhodnutích; zohlednit právní a morální pravidla a normy; dekonstruovat manipulace, rozpoznat, ovlivnit; obrazy v souvislosti se zprávou kontextualizovat (např. prezentovat, rozvinout, vystavit, inscenovat vztah text-obraz).
- ▷ **Prezentovat** (něm. präsentieren, angl. present) – na základě vlastní produkce si vytvořit pozici; obrazy ve vztahu ke kontextu vystavit a na základě vhodného odborného slovníku je představit a objasnit.
- ▷ **Vnímat** (něm. wahrnehmen, angl. perceive) – pozorovat předměty, formy, procesy, situace adekvátním způsobem (např. na základě vcítění, formálně, abstraktně); z obrazů a jejich pozadí získat informace; pojmenovat a popsat témata/obsahy a formy; obrazy ukotvit v kontextech.

- ▷ **Prozkoumat** (něm. untersuchen, angl. analyse) – kontextualizovat, rekonstruovat). Analyzovat vztahy mezi formou a obsahem, zpracováním a tématem, vyjádřením a vyjadřováním, ověřit výrazové prostředky, struktury a kontexty; rozpoznat podmínky; popsat funkce; rozpoznat žánr a druhy výtvarných uměleckých projevů; identifikovat kategorie sdílení (např. karikovat, dokumentovat, dekorovat); zahrnout kontexty; zohlednit medialitu v analýze; aplikovat umělecko-pedagogické, kunsthistorické metody a metody obrazové vědy (např. srovnávat, odlišit, kontextualizovat, rekonstruovat).
- ▷ **Vykládat** (něm. deuten, angl. interpret) – propojit podmínky a výsledky analýzy, vyvodit závěry o významu; kontextu, přiřadit epochu; vytvořit vztahy mezi různými obrazovými druhy a médii (uměním, populárními médii, texty); rozpoznat záměr prostřednictvím re-konstrukce kontextů; rozlišit kulturní (kolektivní) od osobních (individuálních) asociací vizuálních vyjádření a znaků; vypořádat se s problémy s porozuměním a využít je jako příležitost pro produktivní záměry; rozvinout interpretace obrazu.
- ▷ **Hodnotit** (něm. beurteilen Bilder/Objekte und bildnerische Gestaltungsprozesse beurteilen, angl. judge, evaluate) – posuzovat odůvodněně, kritizovat věcně, zastávat pozici; formulovat soud vyvozený z argumentace; argumentovat estetická hodnocení; obrazy volit na základě určitých hledisek.
- ▷ **Učinit estetickou zkušenost** (něm. ästhetisch erfahren, angl. experience aesthetically) – smyslově vnímat a poznávat; pozorovat s využitím estetických hledisek; vnímat a pozorovat předměty, situace, procesy na základě formálních aspektů (jako formy); užívat, žasnout, zažít; rozpoznat důležité a zajímavé, intuitivně vyhodnotit; asociovat; propojit vidění, zažité, nalezené se zkušenostmi a vědomostmi, rozpoznat význam pro sebe samu; verbalizovat srozumitelně smyslové vjemy, komunikovat o estetickém působení.
- ▷ **Vcítit se** (něm. einfühlen, angl. empathise) – empaticky poznávat, rozvinout porozumění; porozumět pocitům jiných; myšlenky a asociace jiných tolerovat, spolucítit.
- ▷ **Uznávat** (něm. wertschätzen Bilder/Objekte und bildnerische Prozesse wertschätzen, angl. value, appreciate) – rozpoznat tvůrčí výkon v obrazech a uznat hodnotu různorodých obrazných tvůrčích řešení. Pod souhrnným pojmem obrazy

rozumíme díla, objekty, přírodní fenomény, umění, užité umění (design, architekturu), z představy a každodennosti.

2.2 ÚROVNĚ OBOROVÝCH KOMPETENCÍ

Popis kompetencí jako výsledků vzdělávacích procesů na základě strukturálního modelu slouží k vymezení pole oboru: výtvarná výchova, pedagogika umění, pedagogika designu, vizuální výchova..., jednotně edukace vizuální gramotnosti.

Úrovně kompetencí jsou modelovány jako globální škála, kompetenční úrovně jsou stanoveny na základě zkušeností zúčastněných aktérů. Úrovně jsou popsány výhradně pozitivně a ve třech stupních (základní, střední, kompetentní). Vztah k sociální, osobní a metodické kompetenci je popsán vždy v úvodu, stejně jako úrovně vědomostí, postojů a schopností.

Příklad „použit“

Úroveň	Oborově specifické schopnosti/dovednosti
Základní	Zvolit blízká témata a obsahy pro vlastní zobrazení. Využít základní znalosti o materiálech a médiích, procesech a technikách. Užít při zobrazení idejí předložená tvůrčí pravidla (např. kompoziční schémata) a konvence.
Střední	Rozhodnout se pro přiměřené obsahy/motivy a témata s ohledem na vlastní tvůrčí záměr. Aplikovat široké znalosti o materiálech, médiích a procesech i technikách. Zohlednit konvenční tvůrčí pravidla a dokázat je také částečně opustit, tím pak docílit určitého působení. Vybrat a aplikovat nejrozumnější tvůrčí prostředky/strategie.
Kompetentní	Dokáže tvořit ze širokého repertoáru obsahů a témat a využívá je cíleně s ohledem na tvůrčí záměr. Užívá veškeré znalosti materiálů, médií, postupů a technik při tvorbě a aplikuje je s ohledem na jejich intenci, cíleně, popř. experimentálně. Zná pravidla a konvence, zohledňuje či následuje, nebo je porušuje vědomě s ohledem na jejich účín. Užívá přiměřených tvůrčích prostředků/strategií záměrně a cíleně, případně experimentálně k vystupňování tvůrčího výrazu.

ZÁVĚR

Cíle projektu jsou velice ambiciózní. Sestavit v současné době referenční rámec vizuální gramotnosti pro veškeré evropské země se jeví ve vztahu ke stavu soudobé srovnávací výtvarné pedagogiky, která by se měla stát výchozí bází takových snah, jako téměř nemožné. Projekt je prvním pokusem o dialog mezi evropskými odborníky (s převahou německy mluvících zemí) o této možnosti. V červnu 2016 je plánováno vydání publikace, která představí výsledky dvouletého projektu Comenius v mezinárodním kontextu. Již teď je však zřejmé, že bude třeba dále pracovat na hlubším ukotvení veškerých pojmů a jejich vzájemných vztahů za pomoci sémantiky, filozofie i psychologie, ale také realizovat další srovnávací studie. Dále je nutné věnovat zvýšenou pozornost také empirickému výzkumu ve školní praxi různých zemí, který by ověřil funkčnost nově navrhovaného Společného evropského rámce vizuální gramotnosti.

LITERATURA

KIRCHNER, Constanze; HAANSTRA, Folkert. 2014. *Europäische Kunstlehrpläne und Kompetenzdimensionen im Vergleich*.

Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen von ENVIL [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: <http://envil.eu/>

European Framework of Reference for Visual Literacy. [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: <http://envil.eu/>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky 2001 Council of Europe. [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2015. Vergleichende Pädagogik als Basis der internationalen Forschungen und Dokumente. Blinde Flecken. Internationaler Kongress der Kunstpädagogik 2015. 13. – 15. Februar in Salzburg. *Bökwe, Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst – und WerkerzieherInnen*. 4. 218–221.

EUROPEAN NETWORK FOR VISUAL LITERACY (ENVIL)

Abstract: The Paper presents information about European Network for Visual Literacy (ENViL), which was founded in 2010 as a new international association of art teachers. Since 2013 the main objective of this network is to design prototype of the Common European Framework of Visual Literacy.

Key words: European network, framework of visual literacy, competencies, lifelong learning.

Autorka:

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.
KVV PedF UK v Praze
KVK PF ZČU v Plzni
E-mail: ucitelka@centrum.cz

Kurikulum, role učitele a Ko-text

Kateřina Dytrtová

Anotace: Článek upozorňuje na problematické vazby kurikulárního jazyka s konkrétními výtvarnými procesy, což autorka článku považuje za významné téma v implementaci kurikula RVP do praxe na školách. Navrhuje včlenit vrstvu jazyka opřené o goodmanovské termíny a na příkladu obrazové přílohy vybrané diplomové práce srovnává účinnost obou přístupů. Opírá se o Wittgensteiny, Whiteheadovy, Cassirerovy a Slavíkovy úvahy o procesualitě, o vstupování do rolí, o nutnosti zkoumat kontext a analyzovat expresi. Podílejí se totiž na tvorbě významu díla. Zdůrazňuje nutnost analyzovat nejen dosažené výsledky, ale i samotný proces tvorby a také významný vliv učitele. Pro podporu těchto tezí vychází z poznatků výzkumu, který se zabývá rolí učitele, a z vědomí, že klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně. Jako příklad aplikace navrhovaného uvádí metody, témata a konkrétní projekty fixované v právě vzniklé publikaci Ko-text (Tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák) autorů K. Dytrtové a M. Raudenského. Obhajuje a aplikuje metodu konceptové analýzy a její přínos pro zpřesnění kurikulárního jazyka a aktuální podoby expresivních předmětů.

Klíčová slova: kurikulum, role učitele, proces projektování kurikula, konceptová analýza, podmínky kontextu, ko-text, tvorba, žák, edukace, kvalita, umění.

ÚVOD

Uvedeme zde postupně tři konkrétní příklady týkající se významných témat v uplatňování náročných úkolů, které si kurikulární dokumenty dávají. Prvním příkladem je zamyšlení nad obrazovou přílohou velmi kvalitní diplomové práce spojenou s textem, která se zabývá srovnáváním kurikulárních dokumentů v českém a švý-



Obr. 3 a 4
Obrazová příloha
z diplomové práce
Petry Vávrové

carském školství (Vávrová, 2015). Druhý příklad upozorňuje na výsledky výzkumu publikovaného v případové studii „Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula“ (Píšová, Kostková, Janík, 2015), provazuje výsledky s předchozím zamyšlením a vyvozuje návrhy pro zlepšení situace. Třetí příklad je pokus o naplnění těchto návrhů přiblížením konceptu témat a konkrétních výtvarných projektů fixovaných v právě vzniklé publikaci Ko-text (Tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák) autorů Kateřiny Dytrtové a Martina Raudenského (2015)¹⁷.

1 JAZYK KURIKULA A KONCEPTOVÁ ANALÝZA

Věnujme se první otázce: jak je kurikulární jazyk svázán s konkrétní výtvarnou praxí? Můžeme jen pochválit takové kvalifikační práce, které umí zhodnotit českou problematiku, začít uvažovat v evropském kontextu a dávat si významné teoretické cíle. Zmíněná diplomová práce tyto ambice má a ve své teoretické části se jim také věnuje. My si z ní pro naši úvahu vybereme pouze komentáře k výtvarným dílům, které ovšem nebyly stěžejní částí práce¹⁸. Na rážíme zde na podstatné oborové téma, které se týká mnohem širšího problému, než může diplomová práce vyřešit, a který souvisí s implementací kurikula do praxe výtvarné výchovy.

¹⁷ Odkaz na cloudové úložiště: goo.gl/1dNfz1

¹⁸ Celkové hodnocení práce bylo výborné, není cílem tohoto zamyšlení ji posuzovat jako celek, naopak, abstrahujeme od něj. Avšak na její obrazové části lze dobře doložit dlouhodobý problém výtvarných oborů obecně.

Vyjímáme a upravujeme z (nepublikovaného) oponentského posudku: „V této práci je jako analýza díla uveden rozbor kurikulárních dokumentů. Souhlasím s tím, že reflexe kvality a hodnoty díla, vyjednávání jeho významu jsou možné pouze slovy a že studiem kurikulárních dokumentů můžeme dobře komparovat přístupy k oboru, ale v práci postrádám přesnější svázání tohoto jazyka s analýzou konkrétních výtvarných výstupů.“ Obrazové přílohy obr. 3 a 4 jsou ukázkou provázání komentářů a konkrétních výtvarných výstupů z obrazové části diplomové práce.

U takto popsanych a komentovaných prací v druhém sledu postrádám dále rozbor nebo alespoň popis kontextu tvorby, totiž nějak učitelem nastavené situace pro tvorbu a nějak koncipovaného záměru. Popis nebo rozbor právě tak *zamýšleného* zadání, reflexi procesu tvorby a výsledného díla. Čili záměr a kontext tvorby, které jsou však pro celkový význam díla zásadní.

V čem shledávám problém? Na obou obrazových přílohách je vidět, jak užitý jazyk kurikulárních dokumentů neuplývá¹⁹ na sledovaných vizuálech, ač se k nim vyjadřuje. Postrádám zdůvodňovaný a výtvarně přiléhavý jazyk – konceptovou analýzu dosažených vizuálních kvalit děl s ohledem na jejich (stylotvorný) kontext. Pro přehlednost si rozdělíme chybějící analýzu na dvě části. Na rozbor výtvarné hodnoty příslušného procesu a artefaktu, a na uvedení kontextu dané výtvarné úlohy – tedy jinými slovy důvody právě tak ovlivněné tvorby, což jsou vstupy toho, kdo tvorbu spustil – učitele. Spolupodílí se na tvorbě a způsobu výuky v mnoha ohledech: záměrem, způsobem motivace, způsobem argumentace při procesu tvorby, hodnotovými soudy při reflexi apod.

Problém, na který upozorňuji, není řešitelný v jedné diplomové práci. Naopak, takto kvalitně zpracované práce na něj vlastně upozorňují, protože vzhledem k cílům, které si jazyk kurikula dává,

¹⁹ Slovo „neuplývá“ nevystihuje dobře situaci, Jan Slavík k tomu poznamenává: „Myslím, že lze povědět, že verbální jazyk nevystihuje vizuální kvality díla s ohledem na jeho výtvarnou hodnotu. Přičemž vizuální kvality jsou estetické – tj. ty, které lze posuzovat na podkladě alterací nebo variací (pozměňujících zásahů do díla, aniž se mění jeho výtvarný Gestalt); oproti tomu výtvarné kvality jsou „umělecké“ v tom (Tomáše Kulky) smyslu, že se vztahují ke stylotvornému kontextu výtvarného (vizuálního) umění. Tento rozdíl je podle mého mínění z hlediska našeho oboru velmi zásadní a je „zastřený“ tím, že se přestal odlišovat pojem „vizuální“ od pojmu „výtvarný“. I kdybychom však užívali jen pojem „vizuální“, stejně by zůstal problém „dvou stupňů“ hodnocení díla: estetického (vizuální kvality spojené s ko-textem) a uměleckého (kulturní kontext).“ (Jan Slavík, nepublikovaný text).

postrádáme argumentaci s výtvarně oborovými doklady. Výsledkem našeho zamyšlení je důležité upozornění, které se pokusíme zdůvodnit, totiž že způsoby užití kurikulárního jazyka i on sám se konkrétních výtvarných problémů týkají velmi malou měrou.

Tedy opakuji první pracovní otázku našeho textu: jak je svázán kurikulární jazyk s konkrétními výtvarnými procesy, záměry a výsledky? Viz obr. 3, 4. Jakým jazykem, jak přesným a oborově vhodným provázíme spuštění tvorby, vyhmátnutí zadaného problému, jak se vyjadřujeme k materiálovým či vizuálním metaforám? Jakým jazykem zdůvodňujeme hodnotu procesu a výsledného díla? Jazyk kurikulárních dokumentů si tyto cíle nedává. Jak by se mohla zdařit implementace tohoto velkorysého návrhu, když nám chybí vrstva jazyka svázaného s praxí oboru a zkoumání konkrétních situací a procesů ve spojitosti s jejich kontexty? Ještět pregnanterněji se k problému vyjadřuje Jan Slavík: „*Chybí nám jazyk pro vystižení specifčnosti edukačního obsahu našeho oboru, tj. pro dostatečně úplné spektrum odpovědí na otázku: co se žáci učí (mohou učít)?*“²⁰

Jaký jazyk byl užít v diplomové práci, objasňují obrázky. Jazyk, který navrhujeme jako vrstvu použitelnou při konkrétní praxi s vizuálem, je opřen o goodmanovské funkční zvazbené termíny denotace, exemplifikace a exprese (Goodman, 2007, s. 21–84) a performativností podložené referenční vztahy vtahující do situace ko-text a kontext děl. O jaké autority se (mimo zmiňovaného Nelsona Goodmana) naše odvolání na nepřehlédnutelnost funkčních vazeb, procesů a kontextu opírá?

„*Nakreslený kvádr mohu vykládat jako drátěnou konstrukci, jako skleněnou kostku, jako převrácenou bednu. Text podává pokaždé výklad situace. Tuto ilustraci tedy můžeme i třikrát jinak vidět. Věci vidíme tak, jak je interpretujeme. (...) Dívám-li se na obrazy zároveň kachny a zároveň zajíce, musíme rozlišovat mezi stálým viděním a vysvitnutím určitého aspektu. (...) Říct ‚vidím to teď jako...‘ by pro mě mělo zrovna tak málo smyslu jako říct při vidění příboru, že ho vidím jako. Člověk také to, co u stolu poznává jako příbor, ZA příbor nepokládá.*“ (Wittgenstein, 1993, s. 244–246)

Jde o to, „jako co“ objekty či vztahy vnímáme, či do jakých rolí je například stavěl tvůrce při procesu tvorby, učitel při motivaci k tvorbě a nyní my. „Jako co“ je onen zvětšený banán na dětských pracích (obr. 3)? „Jako co“ je veliké oko? Jakou dvoj- či

víceznačnost díla řeší? Jak jsou tyto vizuální metafory interpretovány? To komentáře u obrazových příloh neřeší, což by se mohlo zdát, že je pouze nedůslednost autorky. Avšak my bychom rádi upozornili, že kurikulární jazyk se těmito tématy nezabývá a je otázka, jestli pro ně má účinné pojmy.

„*Tam, kde je předmět poznání uchopen poznávacími funkcemi, bude muset přistoupit určení oblasti ryzí subjektivity. Tato subjektivita se nevyčerpává v poznávacím pozorování přírody a skutečnosti, ale ukazuje se jako působící všude tam, kde je vůbec celek jevu viděn pod určitým duchovním, zorným úhlem a z něho utvářen.*“ (Cassirer, 1996, s. 7)

Ano, *úhel pohledu* (učitele i tvůrce) je to, co potřebujeme vědomě pochopit a vygenerovat z díla. Úhel učitele a žáka nebude totožný. Jedná se o poměrně zásadní aspekt ovlivňující význam díla. Mohli bychom napsat: to komentáře opět neřeší, ale my už napíšeme: kurikulární jazyk se o tyto problémy nezajímá.

„*Může-li se definice, určení předmětu poznání realizovat vždy jen v médiu zvláštní logické struktury pojmů, nelze odmítnout důsledek, že rozdílnosti těchto médií musí také odpovídat odlišná skladba objektu, odlišný smysl předmětných souvislostí. (Chemické nespádává v jedno s fyzikálním, protože fyzikální a chemické poznání zahrnují v sobě vždy nějaké zvláštní hledisko kladení otázky, a jevy, jež jsou v souladu s tímto hlediskem, jsou podřízeny specifickému výkladu a formování).*“ (Cassirer, 1996, s. 18)

Zvoleným médii, a tedy skrytým otázkám danými strukturou média a jejich řešení se těžko věnovat například tematicky příbuzným konstatováním, že školíme žáka, „*který rozpoznává a uplatňuje výrazové prostředky, využívá znalosti a technické možnosti pro své vyjádření*“²¹. Je dobře vědět, že by se to odehrávat mělo, ale nás zajímá, jak a za jakých podmínek se to opravdu odehrává, jak se to dá ovlivnit či zlepšit. Protože právě volbou a způsobem užití médií se odkrývá myšlení tvůrce, popřípadě kvalita návrhů učitele. Video není sádrování, akryl není kresba tužkou. Chceme-li zhodnotit kvalitu díla, nelze pouze konstatovat volbu „technických možností“. Jsou to opravdu média, jazyky a každé nese nějak svět, klade si jisté úkoly a jinak na ně odpovídá. Cassirerův příklad s chemií a fyzikou jako odlišnými světy je velmi přesvědčivý.

„*Veškeré poznání spočívá v podřízenosti mnohosti jevů jednotě, zásady důvodu.* Jednotlivé nemá setrvávat jako jednotlivé, ale

20 Nepublikovaný text.

21 Ukázka kurikulárního jazyka z případové studie (Pišová, Kostková, Janík, 2015).

má se začlenit do kontextu, v němž se bude jevit jako článek nějaké struktury. Podstatným cílem poznání se stává začlenění zvláštního do univerzální formy zákona či uspořádání. Jedná se o postupy objektivizace, jak povýšit individuální na obecně platné. (...) Každá opravdu základní duchovní funkce má s poznáním společný jeden rozhodující rys, že totiž obsahuje původně tvořivou a nikoliv jenom napodobovací sílu. Nevyjadřuje pouze pasivně něco daného, ale obsahuje samostatnou energii ducha, jejímž prostřednictvím prostý výskyt jevu nabývá určitého ‚významu‘ (...) Nejsou to tudíž odlišné způsoby, v nichž se duchu něco o sobě skutečného vyjevuje, ale jsou to cesty, které duch sleduje ve své objektivizaci, tj. ve svém sebevyjevování.“²² (Cassirer, 1996, s. 20)

Komentáře obrazových příloh plné pojmů: personální prožitky, porozumění uměleckému dílu, reflexe díla apod. žádné důvody či dokonce „zásady důvodů“ nehledají. Nepochybujeme, že k tomu, co pojmy hlásají, má dojít, ale nás zajímá, jak k tomu opravdu dochází, jak se to děje, kdy je to kvalitní a kdy ne. Tyto pojmy visí formálně kdesi vysoko a neřeší otázky, jaký typ „tvořivé“ nikoliv „napodobovací síly“ byl učitelem navržen a žáky užít (což nemusí být identické). Kurikulární jazyk se po ničem takovém nepídí. A proto neulpívá na výtvarné formě objektu a procesem tvorby se hlouběji nezabývá. Nezkoumá, jaký typ syntézy a abstrakce byl užit u velkého žlutého banánu na rozdíl od banánu v kresbě. Nezajímá se o konkrétní kontext děl, pak ale neobjeví dílo „jako článek nějaké struktury“. Také se nezabývá zvláštnostmi děl a nezkoumá, za jakých podmínek lze „povýšit individuální na obecně platné“.

Srovnejme Cassirerovy úvahy s teorií fikčních a možných světů. „Fikce zajišťuje širší oblast, než je příběh. Právě v této širší perspektivě se však otvírají nové pohledy na narativ: začínáme chápat podmínky a principy vymyšlení příběhu jako zvláštní případ tvorby fikce.“ (Doležel, 2003, s. 9; Fořt, 2005) „Možné světy nečekají na své objevení v nějakém vzdáleném nebo transcendentním depozitáři, nýbrž jsou vytvářeny tvůrčími činnostmi lidské mysli a lidských rukou (...) Kdo popře neúplnost fikčních entit, zachází s nimi jako s entitami skutečnými.“ (Doležel, 2003, s. 28–33)

Jak se kurikulární jazyk zajímá o principy něčeho? O zásadní podmínku neúplnosti možných světů vznikajících tvorbou – tedy otázky výběru (učitele i autora)? Či fiktivnosti a jejích pravidel?

22 Srovnejme níže s fikčními světy.

Je, podle našeho názoru, realitě konkrétního tvořivého procesu vzdálen.

Povšimněme si, kolikrát je v komentářích použito slovo „porozumění“, a srovnejme s další autoritou: „*Obsah lze intersubjektivně sdělovat nebo sdílet, objektivně uchovávat prostřednictvím artefaktů a subjektivně uchopit, držet a vyjadřovat. Obsah identifikuje dílo jako dílo svého druhu a podmiňuje jeho společenské a kulturní funkce i hodnoty. Tvůrčí dílo bez obsahu je protimluv – dílo postrádající obsah nemůže být dílem.*“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 48–49)

Jak porozumět obsahu a přitom se nezabývat tím, co doslovně na vizuálu objektivně je (zrnitost, lesklost, formát...), co *subjektivně* cítím, ale neumím dát do slov, a co jsem schopen s ostatními *intersubjektivně* ve slovech o díle vlastně sdílet. Tedy se jedná o příklad, že poměrně zásadní členění (všech fází zadání, tvorby i reflexe) generující vyznačené pojmy související se slovem *porozumění* v komentářích chybí.

Tímto textem sledujeme širší cíle – navrhuje všimnout si, jakou účinnost²³ má kurikulární jazyk, jaké cíle si dává, a porovnat jej s jazykem a cíli, které byly uvedeny úvahami vybraných autorit. Připojíme proto ukázkou navrhovaných funkčních komentářů k uvedeným vizuálům. Nemůžeme se bohužel již dobrat kontextu a procesu tvorby, autor textu nebyl ve třídě přítomen, máme pouze vyfocené výsledky tvorby (bez uvedených rozměrů). Přesto si můžeme klást nějaké otázky a tím ukázat, čím se analýza má zbývat, aby splnila cíle, které si ovšem kurikulární jazyk dává – porozumění, nabytí kompetencí apod.

K obr. 3: je zajímavé přemýšlet, jak znělo zadání, že se žlutému banánu proměnilo měřítko, zcizil kontext a přibyla podivná bílá koróna. Reálný banán zdaleka nemá tolik nahnilých skvrn, tedy si můžeme klást otázky: vanitás?²⁴ Přemíra jen tušeného de-

23 Slovo účinnost je použito ve smyslu: „účinnost pro analýzu edukačního obsahu a procesu jeho tvůrčího poznávání. Tedy pro vystižení toho, co si žáci z výuky skutečně mohou ‚odnést‘, co poznali, co se naučili, co zvládnou, čemu porozuměli a o čem se dovedou porozumět s jinými lidmi.“ (Jan Slavík, nepublikovaný text).

24 „Vanitas vanitatum et omnia vanitas“ v překladu z latiny znamená „marnost nad marnostmi a všechno marnost“, v baroku, v době intenzivně prožívající vztah člověka a pomíjivosti světa vznikl i výtvarný druh zátiší nazývaný vanitás (lebký, přesýpací hodiny, nakousnutý chléb, dohořelá svíčka, nedočené knihy...) a v tomto smyslu je slovo použito v textu. Další okřídlená věta, která totéž vystihuje: pomni, člověče, že jsi prach a v prach se obrátíš. Jedná se šířeji i o tzv. krásná zátiší, kde je hlavní kontrast pointován mezi smyslově bohatě a přenáděrně

tailu a jeho expresivní předimenzování? Důvody? Záměry? Vanitás je vylučováno pop-artovým citelně vychladlým a barevně tvrdým pozadím. Byly odkazy k pop-artu zadány? Nebo se jedná o bezpříčinnou libostní volbu tvůrce? Proč, když je tak jednolitě pozadí, je koróna tak expresivně „jako vyzařující“. Vtip navzdory pop-artu nebo šťastná volba? Proč ne špatná? Nebylo to náhodou tak, že tvůrce si vyhrál s banánem, který leží před ním, pak nevěděl co s pozadím, tak zvolil kontrastní jednoduitost, a protože muselo dojít ke spolupůsobení velmi kontrastních sytých barev, byla vytvořena oddělující koróna? Tedy vlastně docela bezradná práce, která vše řeší pět minut po dvanácté.

Mnoha otázkami a hodnotovými soudy chci naznačit, že se nelze v takto neúplných informacích dobrat téměř žádného odhadu o výkonu tvůrce. Tím je odloženo hodnocení a velmi zkomplikována reflexe díla. Kdybychom nepedagogicky a neodborně odhlédli od podmínek vzniku a zajímali se pouze o výsledek, chybí nám i to, co známe ze světa umění – kontext ostatní tvorby autora. Velmi nepedagogicky a nyní tedy i neodborně nastavená situace.

Na obr. 3 vidíme ještě zátiší. Na dvou pracích se objevuje tentýž (velmi účinný) kontrast modelačního principu na předmětech a tvrdě plošného pozadí (nerozpoznáme, jestli je natřeno na bílo nebo vynecháno – tedy hotové dílo nebo polotovár?) Sestava velkých objektů, když víme, že se jedná o bonbóny, je velmi účinná a zcizující. Kdo na ni přišel? Žáci těžko, když se objevují dvě stejné práce. Tedy práce podle učitelova návodu? Co je tedy kreativitou tvůrců? A protože téměř nic – při tak velké podobnosti dvou prací – zpětně můžeme udělat nelichotivá očekávání i k tvorbě banánu. Jestli se ovšem jedná o práci z téhož prostředí. Nepůjde rozhodnout, co se vlastně žáci učili: působivý „kontrast plošného a modelovaného“ nebo jen „modelovat objemy“? A ostatní je dílo kreativity učitele nebo jsou práce nedokončené? Kdo si uvědomuje velmi účinný srůst dvou černých těles na horním obraze? Jak vznikla exprese odtrženosti, dokonalosti, technicistnosti a samoty (v kontrastu k hračkovitým bonbónům) ve dvou pracích velmi podobných? Vznikla náhodně nebo byla zadána? Byla reflektována? Kdo ve třídě o ní ví? Jak vlastně při takto vedené výuce exprese vznikají? Jsou vědomě budovány a zamýšleny? Nevznikají jen jako důsledek nacvičování modelace? Zásadní otázkou tedy je: co zde bylo vlastně záměrem? O co tu jde?

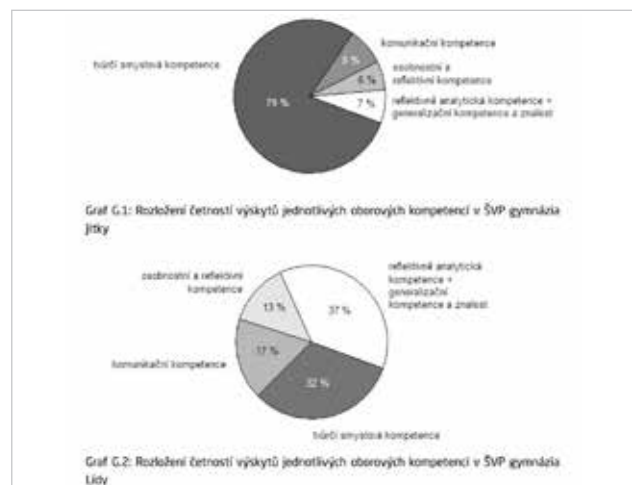
zachycené věci tohoto světa a vědomí smrti a zmaru.

Na všechny tyto otázky potřebujeme znát odpovědi, abychom se mohli rozhodnout o kvalitě výuky, procesu poznávání žáka, roli učitele (kvalitní nebo nevyužitý) a o kvalitě výsledného výtvarného finálu. Kvalita edukativního procesu osciluje v rozhodovacích situacích mezi záměry, výběrem média (ve vztahu k porozumění obsahu), exemplifikací díla, způsobem odkazování (kam a proč), dosahovanou expresí – a to vše v porovnání k věku, vizuální zkušenosti z všednosti a znalosti ze světa umění. Souběh všech těchto voleb a to v různých poměrech vzhledem k výkonu učitele jako iniciátora, komentátora, hodnotitele, poradce a tvůrce reflexe. Teprve teď můžeme mluvit o plněných podmínkách, abychom mohli začít uvažovat o oborových kompetencích, jak uvádějí obrazové přílohy.

Zde máme ještě připomínku k řazení „techniky“ do výtvarné produkce. Volba média je podstatný tvůrčí čin. Proto opět navrhuji vřadit do vztahu mezi reálnou výtvarnou situací a kurikulárním jazykem úvahu o naučitelných a nenaučitelných dovednostech. Nechápe-li volbu techniky jako staré známé zneužitý „technikaření“, pak i tato volba patří do nenaučitelných dovedností, které vznikají v souběhu poměrně komplikovaného koktailu všeho se vším, jak naznačuje předešlý odstavec. Právě předem neodhadnutelný souběh všeho v neznámých poměrech je onen tvůrčí výkon. Proto takto mechanické vřazení techniky do výtvarné produkce dehonestuje celý tvůrčí proces, protože je formalistické a bezobsažné.

Odkazuji zde jako k příkladu k široké a dlouhodobé tvorbě instalací, site specific a vůbec užití médií po roce 1970. Máme si snad myslet, že prostorové diverze Dominika Langa, jmenujme úspěšného a přitom mladého autora, uplatňují nějakou „techniku“? Nebo snad Christian Boltanski a jeho velkorysé projekty na posledních mezinárodních přehlídkách přemýšlí o „technice jako o produkovaní“ díla? Tedy shrňme – takto zastaralé a nefunkční přemýšlení o technologii jako pouhé materializaci díla nejen pleťe žáky, ale dokonce brzdí porozumění smyslu umění (už!) po roce 1970, tedy celých posledních 45 let.

Pojmy používané v kurikulu jsou vysoké zastřešující abstrakce, ale nebudou-li naplněny obsahem analýzy díla, tedy vrstvou jazyka, který opravdu zkoumá to, co se ve výtvarném oboru reálně řeší, promění se ve formální, neužitečný a hlavně zneužitelný balast.



Obr. 5
Grafy srovnávající rozložení četnosti výskytu jednotlivých oborových kompetencí v ŠVP zkušené a mladé pedagožky; převzato z Píšové, Kostkové a Janíka (2015)

2 ROLE UČITELE A KURIKULUM

Tuto případovou studii (Píšová, Kostková, Janík, 2015) jsme vybrali proto, že nás zaujala ilustrativním grafem, který se podobně jako my v předchozím textu (a následně v publikaci Ko-text) zabývá *rolí a kompetencemi učitele*. Graf uvedený v této studii (s. 229), zde obr. 5, znázorňuje rozložení četnosti výskytu jednotlivých oborových kompetencí v ŠVP gymnázia u dvou pedagožek, které si liší mírou zkušenosti. Jaké proporce nabízí graf? „Vypovídá o tom, že celkově pojetí cílové struktury se v ŠVP jednotlivých škol poměrně výrazně odlišuje a zřejmě může být provázeno nemálo rozdílnými dopady do charakteru výuky. Při porovnání je zvlášť nápadný rozdíl v takřka drtivé převaze tvůrčí smyslové kompetence v ŠVP gymnázia Jitky v porovnání s proporcionálnější ŠVP gymnázia Lidy, kde nejvíce převažuje sloučená reflexivně analytická a generalizační kompetence.“ (Tamtéž, s. 229)

A právě otázka, jak rozvinout, a to co nejdříve, reflexivně analytickou a generalizační kompetenci v logické souvislosti s kompetencí komunikační, čímž se proměňuje osobnostní a reflexivní kompetence, to je hlavním pozadím předchozích úvah a následujících právě takto konstruovaných projektů v publikaci Ko-text. Přispívá k tomu především metoda konceptové analýzy, která ověřuje a zpřesňuje jistý typ jazyka s nějak účinnými a zakotvenými pojmy a svá hodnocení zdůvodňuje. Pak teprve role

a účinnost učitele může být posouzena. Tedy se koncepty a jejich varianty fixují v jazyce, jehož kvalita je buď dobrým, nebo bezuzubým nástrojem.

Právě proto, že tyto fáze na výše uvedených příkladech chyběly, nemohlo dojít k naplnění kurikulárních cílů. Z těchto důvodů konceptovou analýzu, kvalitu jazyka, fixaci procesů a fází a téma role učitele, jeho vstupy do výuky, jeho schopnosti a způsob přípravy považujeme za aktuální a podstatná témata. Musíme vědět, jak motivoval, jaké vybral mezifáze tvorby, co sám chápe jako naučitelnou dovednost a co posuzuje „jako tvorbu“, jak startuje a vede reflexi, jak hodnotí.

Konceptovou analýzu opřenou o funkční pojmy dáváme tedy do přímé úměry s růstem reflektivně analytické a generalizační kompetencí vyučujícího. Z případové studie vybíráme doklad o její absenci u mladé vyučující a vyvozujeme, že škola v případě učitelů málo akcentuje tyto znalosti, učitelé – a to tedy ti schopní – ji získávají až praxí.

Aby se tato praxe a její metody dostaly k budoucímu učiteli co nejdříve a v co nejpraktičtější podobě, připojujeme třetí oddíl úvah.

3 PUBLIKACE KO-TEXT

Projekty zmíněné publikace Ko-text proto přináší analýzy rozhodovacích situace před a při tvorbě. Tedy úvahy, které učitel fixuje do variant režijních postupů tvorby žáků. Proto klíčovým přístupem bylo fixovat spíše procesy než pouze finální produkty výuky. Myšlenkovým pozadím pro takové postupy jsou úvahy autorů, kteří věnují pozornost procesům nastávání. „Aktuální není to, co jsme, ale čím se stáváme, čím jsme v procesu nastávání. Přítomnost je to, co jsme a čím přestáváme být. Musíme odlišit nejen podíl, který patří minulosti, a podíl, který náleží přítomnosti, ale hlouběji podíl, který patří přítomnému, a podíl, náležející aktuálnímu. Aktuální je nyní našeho stávání se. To, jak aktuální entita nastává, vytváří to, čím je.“ (Zuzka in Whitehead, 1998, s. 71)

Procesy nastávání posilují vztahovost a souvislosti, které jsou obsaženy v programu RVP, ale nás zajímají i ve způsobu konkrétních činností a jejich konceptů. „Každý aktuální předmět je něčím z důvodů své aktivity, čímž jeho podstata a povaha tkví v jeho významnosti vůči ostatním předmětům a jeho individualita spočívá v jeho syntéze ostatních předmětů, pokud jsou pro něj významné.“ (Whitehead, 1998, s. 24)

Právě v nastavení podmínek a porozumění procesům vidíme podstatnou roli učitele, která se tak odlišuje od role tvůrce, který je takových podmínek spíš příkladem. To autory Ko-textu vedlo k tomu, že mimo úvah učitele (K. Dytrtová) text přináší i vstupy tvůrce (M. Raudenský) a dialog s teoretikem (J. Slavík), který usazuje používaný jazyk do teoretického rámce.

Jak se k roli učitele staví případová studie? „V této publikaci zaměřujeme pozornost na učitele v roli tvůrce kurikula. Tato role vystupuje do popředí v souvislosti s probíhající kurikulární reformou. Ukazuje se přitom, že učitelé se mnohdy zdráhají do role tvůrce kurikula vstupovat, a pokud do ní vstoupí, zvládají ji s větším či menším úspěchem v závislosti na svých profesních kompetencích a na podmínkách, v nichž pracují (srov. Janík a kol., 2010b, s. 38–42).“ (Tamtéž s. 12)

Právě zvládnutí role učitele v současných podmínkách publikace Ko-text navrhuje řešit v průniku oborových rolí teoretiků, tvůrců, učitelů a galerijních animátorů, kterým jsou analýzy vybraných projektů také určeny. Proto konkrétní zasazení jevu v konkrétním ko-textu a v souvislostech se širším kontextem, například se skupinou srovnatelných děl či strategií, je setrvale přítomný leitmotiv textů, který byl povýšen i do názvu celého textu.

RVP klade důraz na pojetí uměleckých činností jako druhu reference. „Reference je vztah mezi výrazem a z něj interpretovanými významy v kontextu odpovídajícího znakového systému.“ (Ed. Pířová, Kostková, Janík, 2015, s. 202)²⁵ Tomuto logickému kurikulárnímu požadavku, který akcentuje kontext a míří k vizuální gramotnosti a porozumění, se text publikace věnuje především svou metodou konceptové analýzy. Uplatňuje ji jak v rozboru projektů žáků základní školy, tak při analýze soudobých tvůrčích audiovizuálních projektů světa umění (Pavel Mrkus, Radiolaria, GEF, Ústí nad Labem 2014), ale také v doprovodných programech

²⁵ Jan Slavík upozorňuje na to, že „reference se nemá zúžit na jednoduché („jednosměrné“) označení – na pouhé konstatování věcného významu („toto je pes, tamto kočka“). Protože reference není jen označení, ale také ZPŮSOB, JAK (tj. v jakých okolnostech kontextu a kotextu) je příslušný obsah reprezentován. Např. emotikon ☺ symbolizuje reálný úsměv způsobem typickým pro kontext kultury mobilních telefonů 21. století, nelze však „v opačném směru“ tvrdit, že reálný úsměv stejným způsobem symbolizuje daný emotikon. Z ohledu na způsob a vlastnosti reference Goodman“. (2007/1976/, s. 54–84 aj.; 1996/1978/, s. 72–83). Dále také Slavík, Chrš, Štech et al. (2013, s. 108). [cit. 2015-12-12]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1146>

v galerii, které právě pod úhlem tohoto zkoumání třídí na tvůrčí a mechanicky pojaté. Je tedy příkladem pro snahy RVP, který zavádí integrované předměty, zde tedy založené na tvaru i zvuku, a posiluje vzájemné mezioborové souvislosti.

Mezioborovost projektů Ko-textu vychází také z vědomí, že klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu. Lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

ZÁVĚR

Na závěr jsme si nechali podpůrné tvrzení z výzkumu případové studie, které nás ubezpečuje v tom, že fixovat a vědomě studovat kontext a záměry je opodstatněná činnost ve snaze porozumět tvorbě a jejímu zakotvení ve výuce. „Naše analýzy poukazují na to, že v praxi ze setrvačnosti přetrvávají některá schémata, která jsou v reformním úsilím. Pro výtvarnou výchovu je to zejména slabá vazba mezi poznáváním a tvořivou činností žáků, tj. málo zvládaný vzdělávací rozměr obor.“ (Tamtéž, s. 241)

„Ve výzkumech je sledováno působení vizuálních operátorů, tj. způsobů, jak ve společnosti působí, jak se šíří a jak komunikují obrazy. S tím úzce souvisí konstrukt tzv. vizuální gramotnosti: souboru předpokladů pro „čtení“ obrazů včetně schopnosti rozpoznávat jejich manipulativní důsledky ve společnosti. Pojetí vizuality současně s koncepcí tvořivosti v úzké vazbě na uměleckou kulturu je převažujícím principem i v českém RVP G pro výtvarnou výchovu.“ (Tamtéž, s. 213) Ano, s tímto širším pojetím slova „vizualita“ se publikace Ko-text také identifikuje zejména proto, že uvažuje, za jakých podmínek²⁶ se vizualita teprve uměním stává a kdy ne (kap. 1. Kdy se kostka stává uměním?). Tento širší okruh vizuálů (nad svět umění) je zejména pro školní praxi podstatnou inspirační a poznávací situací.

Srovnáním aktuálních úvah nad účinností jazyka RVP, konkrétním příkladem jeho užití v oborové kvalifikační práci a konceptem publikace Ko-text jsme chtěli upozornit na vzdálenost, kterou si kurikulární jazyk drží od konkrétních tvořivých procesů. Toto srovnání nás zajímalo v několika vybraných aspektech: v roli

²⁶ Text se inspiroval také Prigoginovými otevřenými systémy (Prigogine, Stengersová, 2001), které si vyměňují energii, hmotu nebo informaci se svým okolím, kde paralelu nacházíme v otevřeném souboru podmínek pro vytýčení hranic umění (umění jako klast, Berys Gaut).

učitele, v metodě konceptové analýzy, v účinnosti oborového jazyka a v mezioborovosti přístupu. Tímto apelem k potřebě rozvíjet vztah vizuál, proces, kontext, záměr a cíle RVP jsme chtěli upozornit na potřebu vřazení funkčních metod, pojmů a cílů a přispět konkrétním příkladem k aktualizaci situace v oboru výtvarná výchova.

LITERATURA

CASSIRER, Ernst. 1996. *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*, Praha: Oikymen. ISBN 80-86005-10-0.

DOLEŽEL, Lubomír. 2003. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum UK. ISBN 80-246-0735-2.

DYTRTOVÁ, Kateřina, Martin RAUDENSKÝ & kol. *Ko-text*. 2015. Praha: PF Univerzita Karlova; Ústí nad Labem: UJEP FUD. ISBN 978-80-7290-828-8. ISBN 978-80-7414-920-7.

FOŘT, Bohumil. 2005. *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host. ISBN 80-7294-165-8.

GOODMAN, Nelson. 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
PÍŠOVÁ, Michaela, Klára KOSTKOVÁ & Tomáš JANÍK. 2015. *Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula*. [cit. 2015-12-12]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/pripadovestudie_pdf.pdf

PRIGOGINE, Ilya & Isabelle STENGERSOVÁ. 2001. *Řád z chaosu*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0910-6.

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

VÁVROVÁ, Petra. 2015. *Srovnání českého a švýcarského programu uměleckého vzdělávání*. Ústí nad Labem. Diplomová práce. Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1998. *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR. ISBN 80-7007-040-4.

WHITEHEAD, Alfred North. 1998. *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha: Panglos. ISBN 80-902205-5-X.

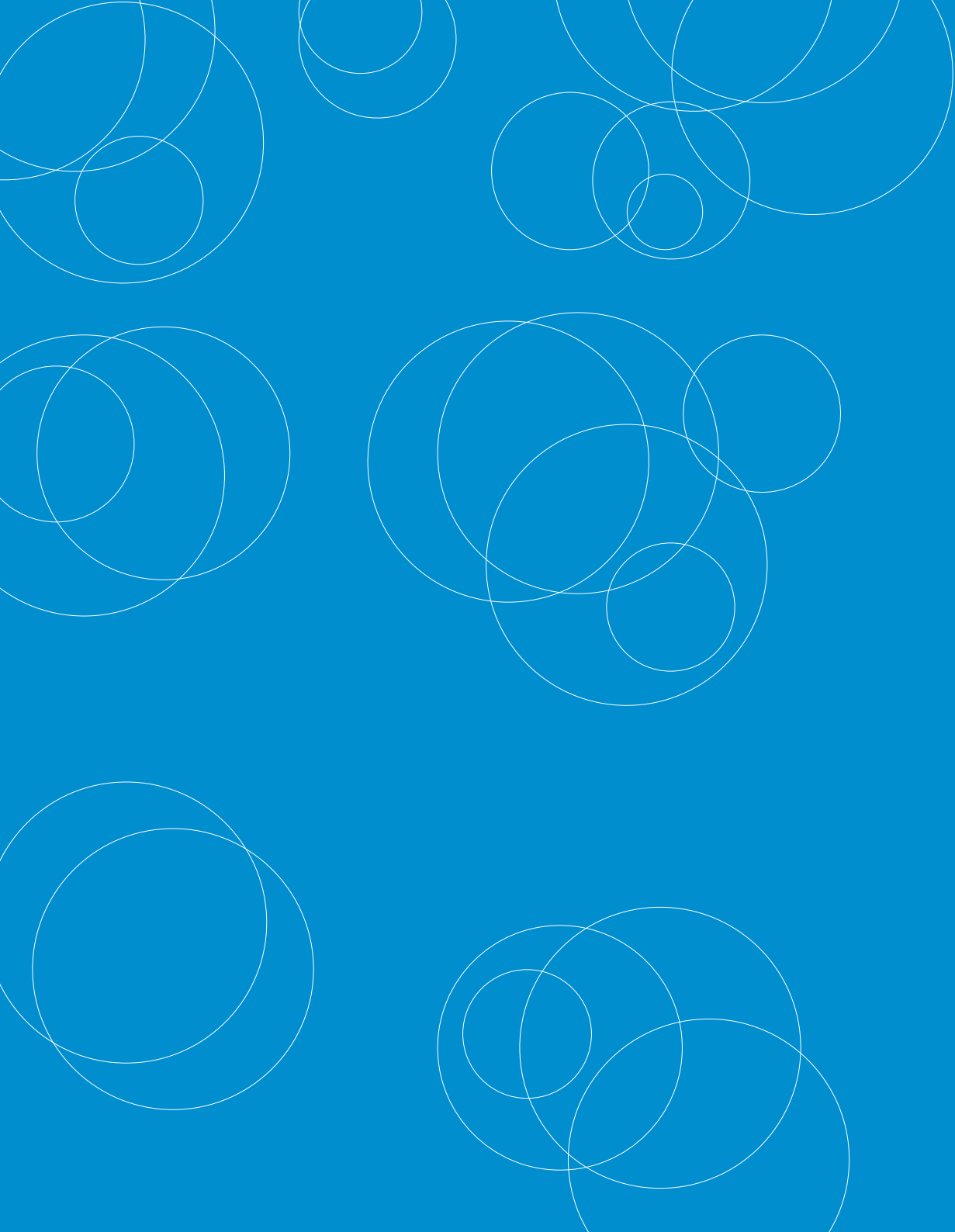
THE CURRICULUM, THE ROLE OF THE TEACHER AND THE CO-TEXT

Abstract: The article points out the problematic links curricular language with specific artistic processes. This article, the author considers important issue in the implementation of the curriculum RVP into practice in schools. Proposes to incorporate a layer of language leaning against the terms of Nelson Goodman. On the example of the analysis of image attachments thesis comparing the efficacy of both approaches. It relies on reasoning Wittgenstein, Whitehead, Cassirer and Slavík about the processes, entering into roles, context and analysis of expression. Indeed involved in the creation of the significance of the work. It stresses the need to analyze not only the achievements but also the actual process of making a significant impact teachers. To support this thesis based on the research findings, which deals with the role of the teacher. As an example, the application presents methods, themes and specific projects of publication Ko-text (Shape, Sound and Gesture, Author, Teacher and Pupil) authors Dytrtová and Raudenský. Advocates and applies the concept analysis and its contribution to refine the language curriculum and current forms of expressive objects.

Key words: Curriculum, role of teachers, the process of curriculum design, concept analysis, conditions context, co-text, creation, student, education, quality of art.

Autorka:

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.
Katedra dějin a teorie umění
Fakulta umění a designu UJEP Ústí nad Labem;
Katedra výtvarné kultury
Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem
katerina.dytrtova@ujep.cz



Vnímání, tvorba, interpretace:
specifické kurikulární obsahy výtvarné výchovy

One of the key factors of motivation of elementary classroom teachers of art – feeling a success in one's own drawing

Marjan Prevodnik

Workshop done in the Olomouc Conference, December 1–2, 2015, Olomouc University, Faculty of Education, Art Education Department

Abstract: The „underlying“ content of this workshop is based on the motivational concept of “Self-efficacy beliefs” by Martin Bandura. The chosen content – a drawing assignment, is one of the strategies used in the professional development of elementary teachers. It is still targeted at raising their motivation for art practising through their personal involvement in art activities in order to be more skilled, motivated and confident for their future art teaching. One of the purposes of the workshop is to see the Self-efficacy beliefs theory can be applied in the context of professional training of elementary/classroom teachers of art. The participants in many countries worldwide were given ten sheets of A4 size papers and a pencil of softness B2–B8. They then follow the moderator's instructions in order to create 10 short drawing assignments (either 40 seconds or up to 3 minutes maximum for each of the tasks). The workshop participants had an excellent opportunity to test themselves in a series of drawing exercises/tasks and then (voluntarily) evaluate their drawings with regard to the progress they made (if they did!), the feeling of success and motivation for further (artistic and pedagogical) activities. They have an opportunity too, to discuss the usefulness and applicability/adaptability of this task in the real school art drawing practices with students. Some drawings from Slovenia, Japan and Czech Republic are added. Art consultants and researchers may have found this drawing method (of motivation and raising drawing skills) as challenging for their work with elementary teachers of art.

Key words: drawing, motivation, teaching, elementary classroom teachers of art, professional development

Instead of an introduction
There are three ways of learning to draw, but, (un)fortunately, they have not yet been discovered.

Marpre

INTRODUCTION

Drawing is one of the basic human activities. Drawing has various functions and purposes that match the age, psycho-physical, professional of students and adults and artists. With its »cognitive, emotional, motoric, motivational, therapeutic and other specialities« drawing activities (as a part of art education, education and other contents of interest) can be very useful in education. In this paper, drawing is used as a means of feeling a success that a class teacher experiences during the drawing process. Drawing thus functions as a motivation for teachers and as a content for their further learning and teaching.

The paper focuses on the possibilities of causal-consecutive connections of the motivation theory and pedagogical practice at the elementary class teaching level. Our attention was centred on the social cognitive theory of Martina Bandura, which deals with studying the concept of „self-efficacy beliefs“.

The main purpose of this motivational drawing workshop was to inform and encourage classroom teachers to think more about drawing problems. The paper is divided in two parts. After a brief presentation of the theory an example of its potential transfer to practice is illustrated – of how the drawing workshops was conceptualized and done.

THEORETICAL BACKGROUND OF THE MOTIVATIONAL CONCEPT OF „SELF-EFFICACY BELIEFS“

In pedagogical theory and in teaching practice it is known that teachers (in this paper we focus on classroom teachers) are more or less worried or absorbed in thinking about their own (in)capacities to successfully tackle (drawing) and other teaching tasks. They are concerned about whether they have sufficient knowledge to be efficient (for example in drawing a human head); they wonder what will happen when they start teaching drawing, etc.

Explanations of different expectations of individuals and their beliefs in success/failure can be found in the theory of motivation. Some motivational concepts are saying that the majority

of individuals, who expect failure in advance will not gladly cooperate or will even refuse to take part in a certain future (art drawing) task. Individuals might be interested in a (certain art) task and attribute it some value. However, if they try and fail (again), they will not get involved. In short, the task will not attract them. Also for this reason the creation of optimistic working atmosphere is crucial with positive motivation and with the expectation of success.

We kept asking ourselves – these are a kind of internal dialogues – about our own (in)capability and (in)efficiency, such as *„I really do not know whether I will ever be able to draw in such a way that the model and my drawing will be alike“*. Such statements as well as this one *„I will manage since I have drawn from the model several times and have done well and therefore I will be successful this time as well“*, regularly accompany us. We continuously assess our abilities and skills (not only in art), potential situations and experience. We are constantly deciding whether we are able to carry out a certain task (art or pedagogical) successfully. These judgements and self-(in)-efficacy beliefs have influence on our decisions in various situational contexts.

For the purpose of this paper and deepening understanding of problems encountered by class teachers – artists in a drawing workshop – we will focus on the social cognitive theoretician Martin Bandura who studied „self-efficacy beliefs“ concepts and constructs. In the context of cognitive psychological theories, motivation depends on the way an individual accepts, decodes and digests information (Radovan, 2000, p. 115). Social cognition is a social process of reshaping the information that is characterised by intercultural and interpersonal differentiation. According to Bandura (Radovan, the same publication) *„an individual with the system of ego establishes the control over their own thinking, feelings and activities“*.

Of all the beliefs with which an individual assesses the control over own deeds and environment where one lives, the most powerful are the images of one's own performance and self-efficacy beliefs respectively. This involves – as we have mentioned before – self-efficacy beliefs that imply the feeling of personal competence carrying out a certain activity. Bandura (Radovan, p. 119) says that an individual's self-efficacy is formed on the basis of four basic sources of information: (1) direct experience, (2) substitutional experience, (3) belief and (4) physiological and affective

SOURCES	APPLICATION IN ART EDUCATION FIELD (applies to pupils as well as their mentors)
1. How successful were we when dealing with a similar task in the past	1. How successful were we when drawing a human face/head in the past (recent or distant) or when teaching art education?
2. What do we attribute the success/failure of such activities/performance in the past, etc. to	2. What do we attribute the success/failure of such drawing tasks in the past (drawing a face/head) to: modest art competences (abilities), the efforts made/not made or insufficient efforts. Are we unsuccessful in pedagogic sense due to a lack of the knowledge of drawing or are there other reasons?
3. What is the opinion of individuals, classmates, teachers of own teaching	3. How do pupils assess their drawing abilities and how do teachers assess their abilities to teach?
4. What level of risk do we attribute to a certain task (in the past, present, future)	4. What level of risk do we attribute to a certain art task (for example drawing of a human face/head with the stress on plasticity)? What level of risk do we attribute to teaching in certain art fields (drawing, painting, sculpture, etc.)?

Table 4

reactions. An individual's opinion of self-efficacy also has impact on other forms of cognitive regulation of behaviour such as causal attribution, expectation of results and goal setting.

If we sum up the information above, it can be said that Bandura was developing some specific aspects within the social cognitive theory. It is the so called the concept of „self-efficacy beliefs“. Our intention was to see how this motivational construct echoed in specific educational situation. We chose to make an application of this construct in the field of art education (Table 4).

Before deciding to (actively) take part (for example in drawing), we form expectation of how we will carry out this (drawing) task – very successfully, successfully, less successfully or any other way. Such expectations derive from various sources of which the most frequent are:

APPLICABILITY OF THE MOTIVATIONAL CONSTRUCT OF „SELF-EFFICACY BELIEFS“ IN A DRAWING WORKSHOP WITHIN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES OF CLASSROOM TEACHERS OF ART

Teachers of art are creators of more or less demanding learning situations. These can be the cause of uncertainty and unintelligibility in some pupils whereas in others this can cause

increased/decreased level of motivation or even a challenge to solve problems.

Self-efficacy beliefs (in drawing) as a part of the motivational network can refer to the opinions, events and situations in the classroom. A special type of motivational beliefs refers to the pupil's or teacher's evaluation of some activities, events and similar. For example: a teacher named Kopac frequently says: „*Drawing does not make any sense. What can I learn?*“;²⁷ whereas a teacher Jakopic is of different opinion and says: „*that drawing is still interesting nowadays. Besides, pupils like drawing. Drawing is very interesting*“.²⁸ Or the words of two female teachers, Mrs. Kobilca, a teacher beginner without the professional teaching certificate: „*I simply do not know how to calm down the pupils let alone teach them certain proportions*“, and Mrs Čadež, an experienced class teacher, saying: „*(...) I have my own system of teaching drawing and thus there are no problems with discipline. I can motivate each pupil irrespective of the gender, age, background and from what school one comes. I know it is hard. However, I do absolutely everything to make pupils feel good and learn something new. (...)*“.

Motivational beliefs also refer to the teacher's opinions of the efficiency of learning, teaching and learning method selection. A teacher, Janez Koritnik: „*Why is pedagogical counsellor advising me a more efficient method for drawing a face? My drawing pedagogical methods are better! „Self-efficacy beliefs“ are also opinions, assessments that teachers have of their own abilities in drawing. A teacher, named Franci says: „(...) This drawing is all too difficult for me. I prefer copying from books. I am better at playing cards and volley-ball. This is what I am really good at.*“

Motivational concept of the “result expectation” are beliefs in failure with a certain activity/art task. A teacher Franci is saying: „*(...) I do not like drawing. Never have I been good at drawing. In particular drawing of a face has not been my cup of tea. Drawing after observation simply confuses me. (...) We need to take into account the proportions. (...)*“

27 Another class teachers with the same negative attitude/belief might say: „I do not want to go to the art gallery with the pupils from the 4th grade since they are indisciplined and I myself see no reason to go there on my own. Everything can be learnt at school.“

28 Another class teacher with a positive attitude/belief: „I really admire pieces of sacral baroque architecture in Slovenia that are exhibited in the National Gallery in Ljubljana. This is what my pupils need to see!“

There are some concrete cases of the applicability of the Bandura theory in pedagogical practice. The survey has indicated (Bokaerts, 2002, p. 8) that (motivational) self-efficacy beliefs are the result of:

- Direct learning experience – in our case the evening classes of drawing (for example a teacher, Miha Jakopic: „*(...) I am of the opinion that freehand drawing is still appreciated nowadays. Just go to an art exhibition. My drawings are quite good. I feel I am a good drawer since my friend who is an artist always praises my drawings drawn at the course. Maybe I will even decide to continue with another evening class of a drawing course!*“^{29,30};
- Teacher's detailed observation of the drawing learning process: „*A pupil named Andreja always gets angry when her classmates do not help her in creating, but is never satisfied with the teacher's help*“;
- More or less (well) considered utterance of parents, other teachers, such as: „*Art education in school is wasting the tax payers' money; mathematics and computer science are much more important.*“³¹ and
- Comparisons with other teachers, for example: „*Why does the headmaster always criticize me and not my colleagues?*“³²

(Motivational) beliefs are a part of one's personal structure that directs the thinking, feelings and activities of an individual in a certain (subject) area.

It is known that beliefs (in our case in the drawing ability) of adults (in our case elementary teachers of art) vary a lot. They range from those with favourable attitude to repulsiveness and this has impact, or maybe not, on the character of the learning climate

29 If the findings of the survey (Pintrich, 2001, Stipek, 1988 etc) can be applied to teachers, it can be assumed that their self-efficacy beliefs are a part of their motivational structure and are the result of their direct experience in the period of graduate studies and the experience from direct art pedagogical practice and, what is also interesting, from permanent professional training.

30 Art pedagogue: „*Planning art tasks in the field of drawing is still too difficult for me. This is why I will obtain more knowledge: I will attend a seminar organized by the National Education Institute, for our library I will order two drawing manuals; at the seminar I will talk about this to an experienced teacher.*“

31 An art pedagogue may say: „school policy favours mathematics, mother tongue and science and much less or nothing is done in the field of art education in primary school or art education in secondary school“.

32 Other art teachers might complain: „Headmasters always criticize the mistakes made in instructing art but never criticize those made in physical education.“

in a pedagogical situation. In the light of these beliefs in their art capacities and skills, teachers decide how much energy, will power and efforts they will intend for certain contents in the syllabus.

There are significant differences among individual teachers³³. It is important to be aware of the fact that the beliefs of an individual teacher can be very favourable or very repulsive to pedagogical work. It is repulsive when a teacher does not like drawing and his beliefs are repulsive in their orientation, meaning that he will not teach these contents or will teach using some templates or simple schematic tasks. Such a teacher is hard to convince of the opposite.

If the beliefs of teachers about their own performance in teaching art contents or drawing knowledge are extremely negative (valence), it is the reason for concern.³⁴ The orientation of beliefs (optimistic/positive or pessimistic/negative orientation) determines an adult's not only personal and physiological characteristics but also professional capabilities and «the manner and approach to pedagogical activities». Finally, there are beliefs of teachers and educators of their self-efficacy that direct them to take further steps in the field of permanent professional training. They will choose training sessions that will enable them, to acquire new knowledge, the feeling of success and motivation for work. This is why we prepared for them a number of professional trainings in a form of specific art workshops. Within such workshops teachers can obtain new knowledge of art, competences and skills as well as didactic knowledge in a manner that generates motivation and the feeling of success and builds confidence in one's own abilities.

DRAWING WORKSHOP WITH TEN EXERCISES

One of such art workshops aims at achieving the above listed objectives (motivation, feeling of success, acquiring skills for pedagogical work...). It includes ten short three-minute exercises which follows certain logic n planning. The participants – for in-

Pic. 6–7

Teacher A (Slovenian elementary teacher of art education); drawing No1 (drawing from memory) – drawing No10 (drawing from memory)



stance – are not informed about the purpose of the workshop in advance. They are offered drawing paper (10 sheets of A4 format) and soft pencils. The participants are told about the workshop purpose at the end of it, after last exercise number 10. Final evaluation is done at the end of workshop by teachers volunteers. The participants were never forced to offer their drawings for group evaluation. The performance and resultus of these workshops are more than expected. As a rule, more than 90% of participants are satisfied with the progress achieved in drawing (although in a very short time period). There – after the workshop – are many very motivated teachers for learning and teaching drawing. They have positive self-efficacy beliefs about their drawing skills and see that they can improve if decided to do so.

An example of ten exercises as followed in a certain sequence:

1. drawing from memory (first time),
2. drawing from observing the model,
3. experimental exploration of the technical and expressional characteristics of a pencil,
4. drawing from imagination,
5. observation drawing of a hand,
6. drawing of a reproduction turned upside down,
7. representing sounds with artistic signs, finding visual form for sounds ...,
8. drawing, enlargement three times of the details (ear, nose...),
9. drawing of an innovative product (an invention),
10. drawing from memory (second time).

³³ Some will teach drawing with some dislike but they will be more motivated to use clay and vice versa.

³⁴ The teachers who are not confident of their didactic knowledge and are not creative in this field could be added; and those who think that art education is only fun or an activity that makes time pass. If in addition to art education they need to teach other subjects (like class teachers), they do not instruct art education as required in the syllabus.



Pic. 8–9

Teacher B (Slovenian elementary art education teacher); drawing No 1 (drawing from memory) – drawing No 10 (drawing from memory)



Pic. 10–11

Teacher C (Slovenian elementary teacher of art ed.); drawing No 1 (drawing from memory) – drawing No 10 (drawing from memory)



Pic. 12–13

Teacher D (artist educator from Japan, Osaka 2008); drawing No 1 (drawing from memory) – drawing No 10 (drawing from memory)

Pic. 14–15

Teacher E (artist teacher from Japan 2008); drawing No 1 (drawing from memory) – drawing No 10 (drawing from memory)



Pic. 16–17

Teacher F (artist teacher from Japan 2008); drawing No 1 (drawing from memory) – drawing No 10 (drawing from memory)



The primary purpose of this set of short exercises is to demonstrate to participants that almost everybody can make progress in drawing from memory and other art capabilities. The only condition is that they are creatively active in all of proposed ten drawing exercises. According to our assumptions, their last drawing from memory (No 10) should be, in comparison with the first one (talking about two completely identical tasks), of better quality (more details covered, better placement of a motive into the format, more appropriate proportions, improved observation,...). This is also the working hypothesis of the workshops of this kind with the same sequence.

Below are examples of drawings number 1 and number 10 (see the list above) from three Slovenian elementary teachers of



Pic. 18–19
Teacher G (artist teacher from Japan 2008); drawing No 1 (drawing from memory) – drawing No 10 (drawing from memory)



Pic. 20–21
Teacher H (participant art educator from Olomouc Conference 2015); drawing No 1 (drawing from memory) – drawing No 10 (drawing from memory)



Pic. 22–23
Teacher I (participant art educator from Olomouc 2015 Conference); drawing No 1 (drawing from memory) – drawing No 10 (drawing from memory)

art education (A, B and C), from four Japanese artists – art educators (D, E, F, G) and two from Czech art educators – artists (H, I), participants of the authors' drawing workshop in the Olomouc Art Education Conference (December 1 and 2, 2015) in the University of Olomouc, Faculty of Education Art Ed. Department, who went through the set of exercises explained above. It is suggested that the readers themselves establish how the two drawings of the same author differ and see whether we are right when claiming that the drawing No 10 is of better quality than the drawing No 1³⁵.

DISCUSSION – SOME OF THE WORKSHOP FINDINGS IN BRIEF

All above examples of drawings (No 1 and No 10) by three different classroom elementary teachers clearly indicate the progress they made in drawing number 10. The readers should identify the differences themselves. In fact, the work – drawing from memory – was carried out the same way in both cases (n1 and n2), namely, the „model“ left the classroom and the teachers had to draw him from memory. Our working hypothesis stated the expectation, that with the exercises – in between 1 and 10 (from 2 to 9) – teachers will acquire more drawing competences and skills. This assumption has been confirmed in our work with more than 300 class teachers in more than 85 % success rate.

Additionally, comparing to the results (drawing n. 1 and n. 2) of above elementary Slovenian teachers of art, quite easy to discuss, it becomes demanding to evaluate this pair of drawings of n. 1 and n. 2, made by four Japanese artists – art educators and two art educators from the Olomouc Conference. It is possible to see some kind of progress on n. 10 drawing from these authors, especially from the Czech art educators (we do not know their background), more than in drawings of four Japanese colleagues. For instance, these pair of drawings from the Japanese teacher D are almost impossible to evaluate according to the workshop criteria. It seems the approach of the author was unique in one other direction, perhaps the translation of instructions were not satisfied and understandable to him/her. Perhaps, as also in pair of drawings of the Japanese artist E, his/her approach is – as seen in the n. 1 drawing like manga drawings from cartoons – a matter of culture of drawing in Japan. Who knows. We are leaving

³⁵ All your comments and questions can be addressed to the author: marjan.prevodnik@zrss.si

the evaluation of all of these pairs of drawings to those reading this paper in order to see their views. Here we add a photo of an author of this paper, who was also a model in all these unique drawing workshop around the world, as created in the time of the Japanese workshop, in the Osaka, Japan 2008, InSEA World Congress (see below), in order to see him as participants of the workshop in Osaka saw him.

CONCLUSION

This contribution sheds light on and demonstrates useful (applicative) possibilities of the concept of »self-efficacy beliefs« from the social cognitive theory of motivation in artistic pedagogical contexts. We believe that the content presented will open new potential applicability in art education practices as well as it points out ways of potential research approaches. This article presents an example of a workshop for classroom teachers (two drawings) as a proof of success of such a workshop in dimensions of motivation and drawing skills and competencies.

REFERENCES

- ANDRILOVIĆ, V., OBRADOVIĆ, M. Č. 1996. Motivacija u razredu. In: *Psihologija učenja i nastave*, pp. 149–156. Školska knjiga Zagreb, Croatia.
- BANDURA, A. 1989. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, (44) 1175–1184.
- BANDURA, A., ed. 1995. *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BERCE, G. H. 1993. *Likovna vzgoja – načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana, Slovenija, DZS.
- BOKAERTS, M. 2002. *Motivation to learn (Education practices series – 10). Motivational beliefs – Motivational beliefs act as favourable contexts for learning*, pp. 8–9. International Academy of Education, International Bureau of Education.



Pic. 24

Marjan Prevodnik as a model in the Japanese 2008 drawing workshop (focus on the face, not the kimono)

CHRISTINE, D. 2001. *Student Motivation To Learn*. NAEA advisory. National Art Education Association.

ČOT, D. 2004. Bandurin concept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. *Socialna Pedagogika*, 8(2) 173–196.

DRISCOL, P. M. 2000. *Self-efficacy beliefs*. In: *Psychology for instruction* (2nd edition). Allyn and Bacon, pp. 310–311. http://finearts.esc20.net/art/art_strategies/art_strat_motiv.html, 24. 6. 2004.

JONES, E. J. 1997. A lesson in teaching ART SELF-CONFIDENCE. *Art Education*, (50) 33–38.

KARLAVARIS, B. 1988. *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka, Croatia. Hofbauer.

PAJARES, F. 2004. *Current directions in Self-efficacy Research*. In: M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Volume 10, pp. 1–49. Greenwich, CT: JAI Press. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effchapter.html>

STUDENT MOTIVATION. http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Student_Motivation.html

PAJARES, F., & D. H. SCHUNK. 2001. *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In: R. Riding & S. G. Rayner, eds. *International perspectives on individual differences: Vol. 2. Self Perception*, pp. 239–266. London: Ablex Publishing.

POŽARNIK, B. M. 2002. *Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje*, 3(XXXIII) 8–13. Zavod RS za šolstvo, Slovenija.

PREVODNIK, M. 2001. *Nekateri vidiki učnega uspeha pri pouku likovne vzgoje s poudarkom na notranji in zunanji motivaciji*. *VIZ*, 4(XXXII) 54–58. Ljubljana.

PREVODNIK, M. 2003. *Nekaj pogledov na problematiko motiviranja ucencev pri pouku likovne vzgoje* (1. del). In: Likovna vzgoja, V(21–22) 20–27. Ljubljana, Slovenija.

RADOVAN, M. 2000. Motivacija z vidika socialno kognitivne teorije Alberta Bandure. *Anthropos*, (3–4) 115–124.

SCHUNK, D. H., MEECE, J. L. 1992. Self-efficacy beliefs. In: STUDENT PERCEPTIONS in the CLASSROOM, p. 154. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA).

SCHUNK, D. H. 1995. Self-efficacy and education and instruction. In: Maddux, J. E., ed. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, pp. 281–303. New York: Plenum Press.

TACOL, T. 2000. *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana, Slovenia, Debora.

WIGFIELD, A., ECCLES, J. S., RODRIGUEZ, D. 1998. Individual's Sense of Competence and Control. In: The development of Children's Motivation in School Context. In: *Review of research in education*, pp. 74–75.

WELCH, A. 1995. The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1) 71–84. <http://education.curtin.edu.au/iier5/welch.html>, retrieved 2006, January 7.

POCIT ÚSPĚCHU Z DOBŘE PROVEDENÉ KRESBY JAKO JEDEN Z KLÍČOVÝCH FAKTORŮ PŘÍSPÍVAJÍCÍCH K MOTIVACI UČITELŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Workshop uskutečněný na konferenci České sekce INSEA v Olomouci; 1.–2. prosince 2015, katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Anotace: „Skryté“ téma workshopu vycházelo z konceptu motivace, který je založený na „víře ve vlastní schopnosti“ a je blíže popsán Martinem Bandurou. Dané téma – provedení deseti kresebných úkolů – je jednou ze strategií používaných v profesní přípravě učitelů výtvarné výchovy nejen na základních školách, ale i na profesionálních pedagogických školách. Metoda je zaměřena na zvyšování motivace učitelů výtvarné výchovy pracovat s kresbou a prostřednictvím osobní účasti učitelů na výtvarné tvorbě je motivuje k aktivnímu aplikování ve výuce. Budoucí učitelé tak nejen získávají výtvarné dovednosti, ale dochází i ke zvýšení jejich motivace a sebevědomí tolik potřebného pro jejich budoucí učitelskou praxi.

Klíčová slova: kresba, motivace, výuka, učitelé výtvarné výchovy základních škol, profesní rozvoj.

Author:

Prevodnik Marjan, MA
Senior Art Education Adviser / Consultant, painter and printmaker
The National Education Institute, Ljubljana, Slovenia
E-mail: marjan.prevodnik@zrss.si

Textil není jenom fashion aneb Perspektivy jednoho oboru

Taťána Šteiglová

Anotace: Autorka příspěvku představuje jednu z možných koncepcí výuky textilní tvorby, která může přispět ke zvýšení zájmu o práci s textilem v rámci pregraduální přípravy studentů na pedagogických fakultách i v její implementaci do výtvarné výchovy na ZŠ a SŠ.

Klíčová slova: koncepce, výuka, textil, pregraduální příprava.

ÚVOD

Výtvarné umění, výtvarná výchova i koncepce přípravy učitele na pedagogických fakultách se ještě před 10 lety zabývala otázkou, zda práce s materiálem a řemeslo může obstát v současném světě nových médií a vizuálních komunikací, jakou bude mít roli v pregraduální přípravě studentů – budoucích výtvarných pedagogů, a jak se to promítne do výtvarné výchovy. (Slavická, 2001, Petříček, 1995) Po deseti letech se tehdejší, mnohdy vyrocené diskuze, ukazují jako bezpředmětné a často diametrálně odlišné postoje umělců a výtvarných pedagogů se s odstupem času nezdají již tak nesmiřitelné; ukázalo se, že dřívější polemiky na toto téma jsou v této době již minulostí a nakonec i zbytečné, protože praxe a sám život vyřešily tento problém samy. V současnosti lze totiž konstatovat, že zájem o práci s materiálem a o tradiční techniky nevymizel. Zdá se tedy, že oproti před lety předpokládané vizi teoretiků o převládajícím zájmu studentů o nová média na úkor tradičních výtvarných oborů, se tato vize nenaplnila a lze v dané chvíli tvrdit, že zájem studentů kateder výtvarné výchovy o práci s materiálem, poznávání řemesla i tradičních technologií se nejen neztratil, ale jako by nastávala jistá renaissance, jakýsi nový restart, v zájmu o tento typ práce. Není to však návrat do bodu nula a o návrat k přísně rozdělené hranici na klasické disciplíny a nová média,

naopak, pro studenty je samozřejmé a přirozené využívání všech možných současných nových technologií, nejen využívání všech dostupných informací nabízených internetem, ale i propojování tradičních i nových médií ve výtvarné tvorbě, a to dostupné oběma směry. Nabízí se otázka: proč? Netroufám si předkládat žádná obecná tvrzení a již vůbec není v mé kompetenci výtvarného pedagoga pokoušet se o psychologické a sociologické zdůvodňování tohoto nového fenoménu ve společnosti, přesto mne však tento jev příjemně znepokojuje a pokouším se hledat jeho příčiny alespoň v nejbližším okolí na příkladě tvorby studentů katedry výtvarné výchovy na PdF UP v rámci výuky textilní tvorby.

1 TEXTILNÍ TVORBA A JEJÍ REFLEXE V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

Zrod fenoménu volné textilní tvorby a objevování textilního materiálu a textilních technik jako svébytného uměleckého prostředku začal v 60. letech 20. století. Hledání aktuální podoby tapisérie vedlo k objevování specifických vlastností textilního materiálu, k experimentaci s ním i s textilními technikami, k znovuobjevování tradičních postupů, ale především k hledání svobodného vyjádření obsahu a nalezení adekvátního místa ve volné tvorbě. Kulturně i smyslově zakódovaná symbolická hodnota textilu, stejně tak jako jeho specifické vlastnosti a možnosti, dokázaly probudit nejen zájem umělců, ale i zájem veřejnosti, přispěla k tomu i bienále v Lausanne, s téměř 30 let trvajících přehlídkami mapujícími aktuální tendence této oblasti. Vlna zájmu o textilní umění se pak promítla do celé řady světových i národních přehlídek textilní tvorby a dokázala šířit povědomí o textilním umění ve společnosti. Avšak postupně stírání hranic mezi volnou textilní tvorbou (textilním uměním) a volnou tvorbou v ostatních uměleckých oborech a také již dávno dosažené stabilní postavení textilní tvorby ve volném umění, stejně tak jako jistá únava z experimentací a hledání stále nových cest, vedlo nejen k zániku světově proslulých přehlídek bienále v Lausanne, ale i k jistému útlumu textilních výstav ve světě i u nás – a tím i k poklesu informovanosti veřejnosti a k oslabení jejího zájmu o textilní tvorbu³⁶. (Nývtová, 2014) K oslabení zájmu veřejnosti jistě přispěl i přesun zájmu k novým technickým výdobytkům vědy, rozšíření a snadná

³⁶ O tomto problému a o neuspokojivé situaci v České republice v současnosti, kde se výstavy a propagace textilního umění odehrávají v minimálním měřítku, píše v diplomové práci Tereza Nývtová (2014).

dostupnost nových – zvl. počítačových technologií – a nakonec i jejich převaha ve výtvarném umění (což se postupně ukazovalo na všech světových přehlídkách výtvarného umění). Tento jev však, jak se zdá, není trvalý, postupně se mění a v současnosti se proměňuje i samotná podstata tohoto jevu, která má vzhledem k obnovování zájmu o textil řadu příčin. Na jedné straně je to oblast samotné umělecké tvorby, ve které je často akcentována symbolická hodnota textilu, tolik důležitá pro řadu umělců a jejich děl zaměřených na sociální, politickou, genderovou tematiku, stejně tak jako jsou pro mnohé důležité osobní témata – hledání identity, soukromé příběhy, intimity aj. Vzhledem k tomu, že tato díla mají univerzální podobu nezávislou na znalosti jazyka, přesahují tak snadno hranice mezi jazyky a národy a stávají se srozumitelnými i pro společnost. Na druhé straně je podstatná i změna klimatu ve společnosti. Objevují se zcela nové tendence, nové aktivity, do kterých nejsou zapojeni jen umělci, ale i neumělci, běžní lidé, a jsou to právě tyto aktivity, které znovu probouzejí zájem veřejnosti o textilní práci a textilní tvorbu. Dá se tedy říci, že opětovné oživení zájmu veřejnosti je důsledkem mnoha faktorů: jednak bohatosti textilní tvorby na umělecké scéně, která již není uzavřená jen do prostředí galerií, ale objevuje se jako součást street artu nebo různých sociálních konceptů; odráží také změny ve společnosti a reaguje na její aktuální problémy. Jednak se zdá, že panuje i jistá únava z virtuálního světa, která vede k její kompenzaci potřebou dotýkat se materiálů a k naléhavému pocitu tvořit rukama. Tento jev má v současnosti své jasné projevy ve veřejném prostoru, o čemž svědčí například diskuze a návody na pletení, háčkování a další textilní techniky, které se šíří po internetu, stále častější nabídka workshopů nabízejících možnosti poznávání lidových textilních technik, návraty ke kořenům textilních prací, včetně zpracovávání textilních surovin, ale také řada hobby center s nabídkou nástrojů i návodů na různé textilní techniky. Jedinečným příkladem v tomto směru je hnutí guerilla knitting, které je někdy označováno jako partyzánské pletení, pletací graffiti (české autorky se označují jako pletací báby), a má legitimní podobu street artu³⁷. Převážně ženy – autorky – vynášejí typicky domácí práce do veřejného prostoru a prostřednictvím měkké vlny nebo i jiných textilních vláken oplétají a obháčkovávají sloupky, auta, odpadkové koše, sochy,

zábradlí aj. s cílem jednotlivé prvky města chránit, zdobit a „bojovat“ za města měkčí a krásnější. V těchto partyzánských aktivitách je kromě toho často i přítomna tendence znovu dobývat veřejný prostor, který byl společnosti odebrán, spojovat lidi do společných aktivit a tak prožívat chvíle setkávání, která se z moderních měst vytratila. Tato aktivita se však netýká jen amatérských výtvarníků, ale je součástí uměleckého projevu řady textilních tvůrců, k nimž patří se svými „oplétacími díly“ například polská výtvarnice Agata Oleksiak. Jedním z dalších výrazných témat textilní tvorby je sociální koncept, do kterého se vedle samotného umělce zapojují další účastníci – členové různých komunit, kteří se stávají spoluautory díla. Společná tvorba a spoluprožívání akce tak převažuje u mnohých nad vlastním výtvarným dílem. Jednou z takových uměleckých osobností, které se dlouhodobě zabývají sociálním konceptem, je americká textilní umělkyně Cindy Snodgrass. Již do realizace svého prvního známého projektu – vytvoření monumentálního textilního objektu Barevný vítr – zapojila řadu rodin, které barvily textil, sešivaly jeho části dohromady a podílely se i na zavěšení textilního objektu v prostorách moderního velkoměsta. Sociální témata, kritika společenského systému jsou důležitá i pro další americkou umělkyni, Ann Hamilton, (například v konceptu *Modré indigo*, 1991, 2007, instalaci z džínových oděvů, která odráží situaci lidí žijících v prostředí zaniklých textilních továren), stejně jako aktivní zapojení diváků do tvorby, tak aby se podíleli na vytvoření obsahově závažného uměleckého díla (*Příběhy z nití*, 2012–13). Kritika postoje společnosti ke starým lidem, téma stárí a osamělosti je výrazným tématem pro holandskou textilní umělkyni Mieke Werners (například projekt *Starší lidé*, 2009–2010), nebo Grootje, 2010). Popírání zodpovědnosti za historii, téma britského kolonialismu je přítomno v dílech britsko-nigerijského umělce Yinky Shonibareho, kde textilní materiál a oděv hraje důležitou roli (*Tahanice o Afriku*, 2003). Oděv je také významným obsahovým prvkem v tématu holocaustu a smrti v dílech francouzského umělce Christiana Boltanského (například v instalaci *Lidé*, 2010), stejně tak jako je textil důležitý při hledání národní identity, což jsou témata blízká celé řadě dalších umělců. Kromě závažných sociálních témat je má textil důležitou úlohu i pro vyjádření intimnějších obsahů. Potřeba sdílení pocitů z osobního citového života, vyjádření lásky, něhy, ženskosti, stejně tak jako prožívání pocitů z vnímání sama sebe, svého těla, svého ženství, zůstává i nadále důležitou pro řadu umělekyní, které sahají po tradičních textilních technikách historicky úzce spojených s žen-

³⁷ Partyzánské hnutí nebo také rebelské hladce a obratce má své kořeny v Texasu v roce 2015. Od roku 2007 se začalo šířit po internetu do celého světa a dobylo si velké oblíbenosti.



Obr. 25
Alena Fritscherová,
Na makový vršek,
diplomová práce, 2014

skou prací. Vedle techniky plstění, kterou realizuje svá díla Mieke Werners nebo litevská umělkyně Egle Ganda Bogdaniene, se čím dál častěji setkáváme i s technikou výšivky umožňující vyjádřit příběh, obsah, sdělení. K těmto tvůrcům patří například nizozemská umělkyně Tilleke Schwarz, Američanky Terri Graves a Alice Kettle; výšivka patří do klasického repertoáru také litevské umělkyně Liny Jonike a řady dalších. Návrat k pracnému a časově náročnému postupu se tak ukazuje jako nový fenomén a odráží již popsané tendence – potřebu vyjadřovat se svébytnými, historicky zakódovanými a ověřenými prostředky.

2 KONCEPTY V TEXTILNÍCH PRACÍCH STUDENTŮ

Všechny popsané tendence ve společnosti, dostupnost informací o dění na umělecké scéně, stejně jako možnost vyjádřit svá osobní témata pomocí blízkého materiálu a tradičních textilních technik, se promítají i do tvorby studentů. Ukazuje se, že jedním z podstatných východisek pro vlastní tvorbu studentů je právě téma, obsah, koncept, ať už jsou to společenská témata, nebo naopak témata osobní, jako je potřeba hledání vlastní identity, rodinné historie, potřeba komunikace a vztahů v rodině, vztahů k přátelům, k nejbližšímu člověku, potřeba sebepoznání a lásky. Domnívám se, že zájem o textil pro řadu studentů spočívá právě v tom, že je němým svědkem našeho soukromého osobního života, naší intimity, že souvisí s naší osobní historií a umožňuje symbolicky vyjádřit náš



Obr. 26–27
Lucie Reslová, *Metafory ticha*,
diplomová práce, 2013

příběh. Kromě prací založených na obsahu, příběhu, je pro řadu studentů důležitá i smyslová hodnota textilního materiálu přesahující rámec racionality a zakódovaná v našich hlubinných vrstvách. Ta je právě tou významnou hodnotou založenou na specifických vlastnostech textilu, jako je měkkost, smyslovost, či dokonce smyslnost, na kontextech vytvořených jak během dlouhé historie užívání textilního materiálu, tak i na osobních a novodobých kontextech. Potřeba sdělení obsahu, často i narativní formou, pak často vede studenty k volbě tradičních technik umožňujících toto sdělení reprodukovat nejlépe. V posledním období studentky, překvapivě daleko více než v minulosti, volí pro své sdělení techniku výšivky a aplikace. Použití výšivky ve studentských pracích se tak ukazuje jako zcela nový fenomén a nečekaný rys tvorby. Práce studentů však vznikají i celou řadou dalších tradičních, ale i různých kombinovaných technik, k nimž patří například výšivka s fotografií, technika decoupáže s výšivkou, neobvyklé není ani využití malby ve spojení s výšivkou nebo plstění jako východisko pro aplikace aj. Využití fotografie a počítače se již dávno stalo organickou součástí postupů jejich textilní tvorby. Počítač má nejčastěji svou úlohu v přípravném stádiu při úpravě obrazové předlohy nebo je přímo převáděn jeho obraz, například chemickou cestou, do textilního prostředí. Fotografie je nejen předlohou, ale někdy i vlastním výsledkem – záznamem akce s textilem. Není vyloučeno ani využití videa. Vedle prací dvojrozměrných však vznikají i textilní práce trojrozměrné. Některé jsou založené na smyslově-haptickém prožívání a představují měkké objekty vytvořené plstěním nebo kobercovou vazbou, jindy jde o konceptuálně laděné objekty, nebo spíše environment, případně o textilní skulptury. Neexistují žádná omezení, i když respekt k textilnímu materiálu je prioritou.

Za všechny textilní práce, které vznikly v nedávném období, lze jmenovat jen několik příkladů. Jedním z nich je diplomová práce Aleny Fritscherové *Na makový vršek* (2014, viz obr. 25). Autorka svou prací chtěla navázat na rodinnou tradici a historii rodu, ve kterém byly celé generace vyšíváček. Obvyčejný pracovní kabát – tzv. vaťák, který nosila její babička pro venkovní práce v hospodářství, vyzdobila velmi pracnou technikou křížkové výšivky a tradičními vzory typickými pro oblast Bílých Karpat, odkud její rodina pochází. Proměna všedního ve sváteční s lehkou ironií odkazuje na místní tradici nošení vyšívaných „kožuchů“. Techniku šité kresby na šicím stroji zvolila pro realizaci společensky a obsahově závažného tématu Lucie Reslová v práci *Metafory ticha* (2013, viz obr.



Obr. 28–29
Lucie Nogolová, *Zrnění*,
diplomová práce, 2013

26, 27). Na několika menších textilních formátech zaznamenala příběh židovské dívky a jejích osudů v době války. Silně působící práce je odrazem osobního kontaktu s touto pamětnicí a současně i vztahu k místu, kde obě žijí. Autorka zvolila textilní materiál i proto, že dívka pocházela z rodiny majitele textilní továrny na Orlicku. Vzájemnou nekomunikaci a odcizení dvou partnerů, kteří se sice vyskytují v jednom místě, ale navzájem se nevnímají, vystihla v instalaci postav ušitých z tvrzeného molitanu a v životní velikosti Lucie Nogolová v diplomové práci *Zrnění* (viz obr. 28, 29). Kromě nenaplněného vztahu a sociálního kontextu vyvolává práce ještě další pocity, snad touhu člověka odejít někam pryč, odejít z civilizace do přírody a ztratit se v ní. Další z autorek, Petra Vlčková, ve své bakalářské práci *Malý, velký příběh* (2012, viz obr. 30) řeší rodinné vztahy, vyrovnává se s pocitem viny za své narození. Impulsem k její práci se stal nalezený starý dopis jejího otce. Technicky je využita výšivka a rodinné fotografie. Osobní téma zvolila i další autorka, Alena Davídková, v rámci diplomové práce s názvem *Ideál versus identita* (2012, viz obr. 31, 32). Pro realizaci svých objektů využila dětské šaty ušité její maminkou, které expresivně „pomalovala“ výšivkou. Pomocí vyšívaných textů a obrazů tak symbolicky ukončila své období dospívání a vyrovnávání se s rodinným prostředím i s úlohou své matky v jejím životě. Onemocnění babičky Alzheimerovou chorobou vedlo Ivetu Laušovou k bakalářské práci *Babička, maminka a já* (2012, viz obr. 33, 34). Křehkou technikou

Obr. 30
Petra Vlčková, bakalářská
práce, 2012



Obr. 31–32
Alena Davídková,
Ideál versus identita,
diplomová práce, 2012



aplikace prostřihaného tylu vytvořila dvojice obrazů žen v její rodině: v období mladého věku srovnatelného s jejím a ve věku současném. Vytvořením rozměrné diplomové práce *Pokoj* (2013, viz obr. 35, 36) se Tereza Lukášová symbolicky loučí se svým pokojem, ve kterém prožila svůj čas od dětství až po dospělost. Realizace šitého objektu – environmentu – ve skutečných rozměrech zachycuje i proměny vybavení tohoto pokoje z dětského do dívčího až po současnost. Kromě závěrečných prací by bylo možné jmenovat celou řadu zajímavých prací i z ateliérové tvorby.

ZÁVĚR

Na závěr lze tedy říci, že textilní tvorba netrpí nedostatkem zájmu studentů a vzhledem ke konceptuálně nastavené výuce i k celé její historii svázané tak organicky s rolí ženy se stává významným způsobem sebevyjádření především pro studentky, i když nejen pro ně, protože řada prací realizovaných studenty významně oživuje tuto tvorbu o jiné koncepty. Perspektivu výuky oboru na pedagogických fakultách tak vidím především v hledání osobního vztahu k textilu,

v hledání a objevování specifik textilního materiálu a v neposlední řadě v zajímavosti témat., v neustálém sledování současného umění, v objevování role textilu v historii i současnosti. O akceptování této polohy výuky textilní tvorby pak vypovídá i řada diplomových prací, které obsahují i realizaci pedagogických projektů. Zde se ukazuje, že zainteresovaný a poučený student s vlastní zkušeností dokáže najít témata i pro studenty středních a základních škol a že práce s textilem pro ně může být zajímavá a inspirující.

LITERATURA

PETRÍČEK, Miroslav. 1995. Umění a estetika na konci a na začátku. In: *Uvidět čtvrtý rozměr: Sborník ze sympozia České sekce INSEA*, s. 10. Praha: Česká sekce INSEA.

SLAVICKÁ, Milena. 2001. Mají klasické výtvarné techniky vůbec ještě co dělat v současnosti? *Výtvarná výchova*. 41(1) 5.

NÝVLTOVÁ, Tereza. 2014. *Textilní umění současnosti*. Diplomová práce. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120163927>

GUERRILLA KNITTING. Dostupné z: <https://www.google.cz/#q=guerilla+knitting+wikipedia>

TEXTILES FASHION IS NOT JUST ONE FIELD OR PROSPECTS

Abstract: The author of the article presents one of the possible conceptions of teaching textile design, which can contribute to increased interest in working with textiles in the context of preparing undergraduate students in faculties of education in its implementation in art education in primary and secondary schools.

Key words: concept, education, textiles, undergraduate training

Autorka:

PaedDr. Taťána Šteiglová, Ph.D.
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
E-mail: tatana.steiglova@upol.cz

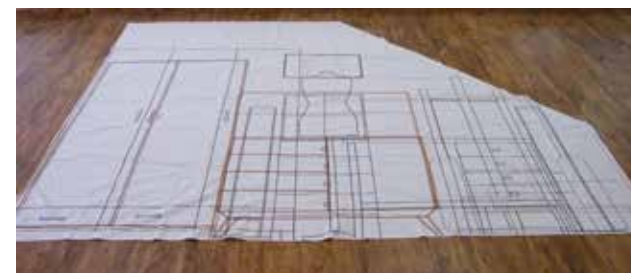
Obr. 33–34

Iveta Laušová,
Babička, maminka a já,
bakalářská práce, 2012



Obr. 35–36

Tereza Lukášová, *Pokoj*,
diplomová práce, 2013,
nahore detail, dole celkový
pohled



K problematice výuky umění nových médií na gymnáziích

Petra Filipová

Anotace: Příspěvek se soustředí na současnou problematiku výtvarné edukace v rámci předmětu výtvarná výchova na školách gymnaziálního typu. Autorka příspěvku mapuje především aktuální situaci začleňování umění nových médií do výuky výtvarné výchovy. Potřebnost výuky nových médií dokládá nejen dominanci neomediálního umění na současné umělecké scéně, ale také zásadní roli, kterou nová média hrají v životě běžných uživatelů, a to zejména příslušníků generace středoškolských žáků. Neomediální umění tak má šanci vytvořit most mezi individuální zkušeností žáka a zdánlivě nesrozumitelným světem umění. Autorka vychází z porovnání kurikulárního rámce středoškolského vzdělávání s reálnou zkušeností z působení na těchto typech škol a snaží se za pomoci reprezentativních příkladů popsat vliv výtvarné výchovy na rozvoj vizuální gramotnosti. Na základě své analýzy pak dovozuje možné cesty prezentace umění nových médií ve výuce výtvarné výchovy

Klíčová slova: umění nových médií, nová média, výtvarná výchova, gymnázium.

ÚVOD

Následující text se zabývá aktuálním stavem výuky neomediálního umění ve výtvarné výchově na gymnáziích. Skutečně podrobný rozbor stávající situace by jistě bylo možné opřít o podrobnou analýzu jednotlivých ŠVP a následné statistické srovnání těchto materiálů s jejich praktickým naplněním. V rámci takového postupu by pak bylo nutné sledovat, v jakém rozsahu a do jaké hloubky jsou žáci o umění nových médií informováni, jaký prostor je věnován jednotlivým druhům neomediálních děl, jejich teoretickému a uměleckohistorickému zakotvení a také jejich interpretaci. Ve

své analýze problematiky začleňování umění nových médií do výuky jsem se však rozhodla pro jiný, praktičtější orientovaný přístup. Vycházím přitom jak ze svého výzkumného projektu, tak také ze zkušeností získaných během své pedagogické praxe. Nevýhodou této metody je omezená možnost zobecnění získaných údajů, vyvažuje ji však přímý vhled do pedagogického procesu, resp. konkrétnost a prakticky ověřená platnost popisovaných mechanismů. V tomto ohledu může následující analýza posloužit jak didaktikům-teoretikům, tak i pedagogům, a to možná mnohem lépe než výše popsaná analýza statistická.

Určitou, i když jistě jen přibližnou informaci o stavu výuky umění nových médií na středních školách gymnaziálního typu nabízí (kromě výše zmíněných učebních materiálů a rozboru práce pedagoga) analýza neomediálních děl, vytvořených žáky v hodinách výtvarné výchovy. Pro tuto potřebu jsem vybrala odbornou maturitní výtvarnou práci středoškolského žáka, který se během svého studia setkal s uměním nových médií v rámci výuky jak uměleckohistorické, tak praktické oblasti výtvarného předmětu (viz obr. 37 až 39). Dílo s názvem „creator“ jsem zvolila proto, že se podle mého názoru jedná o dobrý příklad komplexního naplnění kurikulárního obsahu rámcově vzdělávacího programu (oboru výtvarná výchova) se zaměřením právě na multimediální tvorbu. V práci se zřetelně projevuje znalost dějin moderního výtvarného umění (a konec konců i schopnost aplikace těchto znalostí) a zároveň jsou v díle uplatněny i technologické znalosti (v tomto případě z oblasti nových médií, konkrétně digitální fotografie). Proto tento fotografický soubor můžeme chápat jako do jisté míry vzorový příklad očekávaného výstupu z vlastní tvorby žáka.

Již v samotném námětu fotografického cyklu můžeme bezpečně dohledat uměleckohistorické znalosti akčního umění a landartu, konkrétně přesun uměleckých akcí do přírody a dočasnou proměnu krajiny pomocí uměleckého zásahu; zřetelná je inspirace např. díly Vladimíra Merty *Kresby větrem* (1979) nebo *K.Q.N. 1. velký plenér – Ohňová událost*, (1973) (Morganová, 1999). Žák po vzoru uvedených, ale i mnoha dalších představitelů akčního umění pracuje s přírodními elementy (ohněm, vzduchem a především výsledkem jejich interakce – kouřem), a to v procesu, který má nezpochybnitelně rituální povahu. Jeho „creator“, jakýsi novodobý šaman, vytváří v krajíně sugestivní prchavé „objekty“, a tím ji alespoň na okamžik zvýznamňuje a proměňuje (viz obr. 3). Tento fotografický cyklus však nedokazuje pouze žákovo povědomí



Obr. 37–39
Michal Kyncl, *Creator*,
praktická maturitní práce



o uměleckých dílech landartu a akčního umění. Autor zároveň prokazuje znalost forem jejich prezentace (dokumentační fotografie akcí a happeningů významných osobností dané oblasti výtvarného umění) a také schopnost kreativní aplikace těchto znalostí ve vlastní vizuální tvorbě. Technické provedení fotografického souboru pak dokládá odborné vedení zkušeného uměleckého pedagoga, vybaveného dostatečnou odborností. V tomto ohledu tak „creator“ představuje pozoruhodný výsledek úspěšné umělecké edukace zahrnující jak uměleckohistorickou oblast předmětu výtvarná výchova, tak jeho oblast praktickou.

Aby však nedošlo k omylu: analýza cyklu „creator“ měla ukázat obecnou možnost využití rozboru žákovských děl jakožto výslednice pedagogického procesu; to, že se zároveň jedná o doklad úspěšného začlenění multimediálního umění do výuky, je však bohužel spíše výjimečné. Při mapování současné situace prostřednictvím výzkumného projektu a pomocí sběru vzorků, tedy praktických výstupů z realizovaných workshopů, vyšlo najevo několik důležitých skutečností. Pokud už je neomediální umění do výtvarné výchovy na středních školách gymnaziálního typu zařazeno, pak většinou pouze v teoretické oblasti. To je ovšem ještě ten lepší případ. Mnozí výtvarní pedagogové v dotazníkovém šetření a následných rozhovorech naznačují, či přímo explicitně vyjadřují osobní nezáměr o umění nových médií, který řeší tak, že neomediální díla do teoretické výuky prostě nezačlení. Učitelův nezáměr o umění nových médií a práci s digitálními médii se samozřejmě promítá také do praktické oblasti předmětu. Rámcově vzdělávací programy pro oblast výtvarné výchovy ale kladou ve své koncepci důraz na využití digitálních médií, jako je počítačová grafika, fotografie, video či animace. Nabízí se pak otázka, jakou měrou je uvedená koncepce naplňována a jakými způsoby a přístupy realizována. Průběžné výsledky analýzy probíhajícího výzkumu naznačují nedostatečnou realizaci koncepce a minimální tvůrčí práci s digitálními médii. A pokud už výtvarný pedagog digitální techniku ovládá a pracuje s ní, zřídka se často experimentování s formou a preferuje popisné vnímání reality oproti důrazu na vizuální stránku, obsah či strukturálnost díla. Tím ale podporuje obecně rozšířenou představu, že současné, obzvláště neomediální umění je středoškolskými žáky přijímáno špatně (neochotně), anebo dokonce že je pro žáky nesrozumitelné.

Nepřispívá ovšem ani neustále zdůrazňovaná potřeba hledání tzv. „hlubšího smyslu“ uměleckých děl, který se v reálu

navíc často scvrkne na cosi silně nekonkrétního, případně trapně banálního. Právě tento fantomatický „hlubší smysl“ však pro mnoho konzumentů umění představuje základní hodnotu, bez níž dílo dost dobře nemůže být uměním. To ale platí i naopak: pouze „opravdové umění“ disponuje „hlubším významem“. Jenže tím vzniká kruh, z něhož vlastně není východiska: když má učitel žákům prezentovat umění, sahá v této logice nevyhnutelně pouze po dílech „prověřených“, resp. tradicí posvěcených, tedy po dílech klasických médií starších uměleckohistorických epoch. A tak se nakonec potvrzuje iluze, že pro diváka, ať už jím je středoškolský žák či výtvarný pedagog, může být ve své formálně-obsahové jednotě srozumitelné jen takto kanonizované umělecké dílo.

Nespočívá však srozumitelnost díla v něčem jiném? Anebo jinak: v čem vlastně spočívá srozumitelnost díla? Budeme-li umělecké dílo chápat jako šifru, kterou je nutné rozluštit, pak je jistě možné ptát se po jeho základní myšlence, tedy po onom „hlubším významu“. Pokud ale přijmeme umělecký artefakt jako síť znaků, které vstupují do interakce teprve v okamžiku, kdy jsou vnímány, rozevře se před námi prostor pro svobodnou hru asociací, která ústí nikoli v jednu závazně platnou interpretaci, nýbrž spíše v jakési interpretační pole. Toto pole pak dílu nevnučuje jednoznačně definovaný význam, ale má spíše povahu dialogu mezi dílem a jeho interpretem. Tento typ interpretace má pochopitelně také své meze, ty jsou dány dílem samotným. Pokud se však interpret udrží ve vymezených hranicích, to znamená, pokud respektuje významové signály, které dílo na všech svých rovinách vysílá, musí být nutně jakákoli výsledná interpretace správná. Právem interpreta je potom upřednostnit takovou interpretaci (popř. takové interpretace), která rezonuje s jeho osobní zkušeností, vzpomínkou, prožitkem či znalostí. Protože právě taková interpretace pro něj může být podstatná a obohacující, ba co více jen taková interpretace mu může umožnit se s dílem ztotožnit. A to je něco, co ani ten nejhlubší smysl nedokáže.

A tím se vracíme k tématu umění nových médií a jeho výuky na středních školách. Německý teoretik didaktiky nových médií Roberto Simanowski označuje současnou generaci středoškolských žáků jako „digital natives“ (Simanowski, 2014). Tento výraz považují za mimořádně výstižný, současní náctiletí skutečně tráví významnou část svého života v digitalizovaném světě nových médií. Nejde však jen o to, že by pasivně brouzdali po internetu, komunikovali prostřednictvím sociálních sítí, hráli počítačové hry

anebo stahovali seminární práce z internetových uložišť, průběžné výsledky mého výzkumu a také workshopy, které na středních školách vedu, mě přesvědčily, že jsou schopni a ochotni používat digitální média tvůrčím způsobem. Ba co více, dokonce to v mnoha případech dělají. Problém spočívá v tom, že to dělají pouze doma. Jistěže se ve většině případů jedná pouze o jednoduchou úpravu fotografií, vytváření krátkých videí nebo mixování hudby. I to je však podle mého názoru dostatečným důkazem toho, že je jim přinejmenším formální stránka neomediálního umění přístupná, a to podstatně více a přirozeněji než kupříkladu techniky barokní olejomalby. Neplatí ale totéž i pro obsahovou stránku neomediálních děl? Nemělo by generaci současných středoškolských žáků být logicky bližší dílo, které vzniklo ve stejném kulturněhistorickém horizontu?

Ve své praxi jsem mnohokrát narazila na to, že ona snaží srozumitelnost klasických děl starších uměleckých epoch je ve skutečnosti pouze zdánlivá. Dialog vedený například nad barokním obrazem mučedníka se v drtivé většině případů omezil na prostý popis toho, co je na plátně zobrazeno, tzn. na konstatování očividného, případně na poněkud zoufalou snahu vyjádřit onen nešťastný „hlubší smysl“ díla. To pochopitelně neznamená, že by pedagog měl na výuku starého umění rezignovat. Nemohlo by ale právě neomediální umění, které je jak po formální, tak i obsahové stránce středoškolskému žákovi podstatně bližší, posloužit jako prostředník k mnohem plodnější analýze klasického umění?

Tuto tezi se pokusím dokázat na konkrétním příkladu. V jednom ze svých workshopů jsem studentům promítla olejomalbu rakouského malíře Eduarda Kasparidese *Orfeus a Eurydika* z roku 1896. Jedná se o typicky symbolistické vyobrazení Orfea, oplakávajícího odchod duše Eurydiké do podsvětí, které pracuje s rozptýleným světlem a tlumenou barevností, jež obrazu dodávají tajuplnou, až mystickou atmosféru. Následovala část věnovaná svobodné diskuzi o obrazu, do které jsem zasahovala jen minimálně. Od počátečních váhavých pokusů o popis díla se žáci postupně dostali k tématu představ, snů a zpodobnění mystické osoby. Celá diskuze se však velice rychle vyčerpala. Poté jsem podobným způsobem žákům ukázala videoinstalaci Billa Violy *Ocean Without a Shore*, kterou autor připravil pro Benátské bienále v roce 2007, a opět je vyzvala k volné diskuzi. Zde se počáteční váhání kupodivu vůbec nedostavilo, žáci reagovali spontánněji a emotivněji. V první fázi se pokoušeli analyzovat technickou stránku videa – zejmé-

na způsob snímání obrazu a konstrukci vodní stěny. Následně se diskuze přirozeně stočila k možné interpretaci obsahu – postupně zjevování snové vize, zhmotňování vzpomínky apod. V poslední části debaty pak (opět naprosto samovolně) žáci téma rozšířili a na základě srovnání Viola videa s Kasparidesovým obrazem řešili obecnou otázku možnosti zachycení nehmotného, imaginárního, neuchopitelného, což nakonec vedlo k nové a nutno dodat, že podstatně zainteresovanější analýze a vlastně i docenění Kasparidesova *Orfea a Eurydiky*.

Ukázalo se tedy, že toto na první pohled intelektuálně obtížné a zkušenosti teenagera vzdálené téma ve skutečnosti vůbec nemusí být nesrozumitelné a cizí. Úvodní analýza technické stránky videa, která je z povahy věci „digitálním domorodcům“ blízká, zbavila žáky ostychu, který obvykle (mimo jiné pod vlivem tradičních pedagogických přístupů) tváří v tvář uměleckému dílu zažívají; možno říci, že jim vlastně dala zapomenout na to, že se jedná o umění, a umožnila tak cosi podstatnějšího než jen hledání „hlubšího smyslu“, totiž upřímnou a zainteresovanou interakci s dílem, jejímž výsledkem pak byly interpretace, které vycházely jednak z díla, jednak z osobních zkušeností žáků. (Zde se mimochodem nabízí otázka, jestli není největší překážkou pro skutečně živý kontakt s uměním sám pojem „umění“.) Navazující úvahy nad obecnými možnostmi zobrazování potom vytvořily přirozený most k druhé, praktické části workshopu.

Zde žáci pracovali ve skupinách. Jedna ze skupin se nechala volně inspirovat videem Billa Violy, respektive motivem vody, který v jeho díle hraje centrální úlohu. Pomocí snadno dostupného, přesněji řečeno všudypřítomného digitálního média – mobilního telefonu – pak žáci vytvořili krátké videoartové cvičení (viz obr. 40 a 41). Příjemným zjištěním bylo, že se žáci nebáli svobodně experimentovat, a to zejména s prostorem scény a úhlem záběru a následně i rytmem střihu a zapojením akustické složky. Jednalo se přitom o experiment reflektovaný, nenáhodný; kupříkladu k úvaze o možnostech kompozice záběru žáky přivedla už sama příprava scény. Ještě pozoruhodnější je ale lehkost, s jakou se žáci dokázali vzdát narativnosti a spolehli se skutečně jen na sugestivitu obrazu, rytmu, tempa a zvuku, tzn. prostředků v zásadě formálních, a tedy vlastně abstraktních. Příběh, resp. vyprávění, v podobných případech velice často funguje jako jakási poslední záchrana srozumitelnosti v abstrakci vizuálního experimentu. To, že na ně žáci vědomě rezignovali, je dobrým dokladem tvůrčí sebedůvěry, s níž

Obr. 40–41

Workshop autorky příspěvku v rámci výzkumného projektu, ukázka ze studentského videa, autor Jan Lazarek a kol.



ke svému dílu přistoupili. Jsem přesvědčena, že hlavním zdrojem této sebedůvěry je právě důvěrná obeznámenost žáků s výrazovými prostředky médií, jež v tvorbě užívali.

ZÁVĚR

Na závěr krátké shrnutí: Analýza neomediálního díla (multimediální instalace Billa Violy *Ocean without a Shore*) žáky zbavila ostychu před uměleckým dílem; umožnila jim uvědomit si jak formálně-technickou, tak obsahovou stránku díla; přivedla je k otázce volby výrazových prostředků vzhledem k námětu, a tím jim zároveň umožnila najít si svou vlastní cestu k uměleckému dílu klasického média (Kasparidesovy olejomalby *Orfeus a Eurydika*). V praktické části pak volba neomediálního média posílila tvůrčí sebedůvěru žáků, což se projevilo zejména v ochotě experimentovat, odložit

berličku narativity a spolehnout se pouze na sílu výrazových prostředků. A nemělo by právě o to jít ve výuce výtvarné výchovy na středních školách gymnaziálního typu především?

LITERATURA

MORGANOVÁ, Pavlína. 1999. *Akční umění*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-351-9.

SIMANOWSKI, Roberto. 2014. Medienpädagogik und Medienwissenschaft. Theoretische Vorüberlegungen zu einer Praxis der Medienbildung [*Media Pedagogic and Media Studies. Preliminary ideas on the practice of media literacy*], dichtung-digital.org Vol. 43 [cit. 2015-11-23] Dostupné z: <http://www.dichtung-digital.de/en/journal/aktuelle-nummer/?postID=2185>.

DÍLO VYSTAVENÉ V GALERII

KASPERIDES, Eduard. 1896. *Orfeus a Eurydika* [olej na plátně]. Galéria mesta Bratislavy. 185 cm x 150 cm.

YOUTUBE VIDEO

Bill Viola – Ocean Without a Shore – Venice Biennale 2007. 1.4.2008. In: *Youtube* [online]. [cit. 2015-11-25]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=6-V7in9LObl>. Kanál uživatele texmex0303.

TOWARDS PROBLEMS REGARDING TEACHING OF NEW MEDIA AT HIGH SCHOOLS

Abstract: The contribution is focused on current issues connected with teaching of art at high schools of “grammar” type. The author traces, above all, the current situation of new media and their integrating with classical schemes of art classes teaching. The author demonstrates the necessity of teaching new media not only by the dominance of neomedial art at contemporary art scene, but also by a substantial role which new media play in lives of common users, and especially in lives of the generation of high school students. Neomedial art thus has potential to bridge the gap between an individual experience of a student and the seemingly incomprehensible world of art. The author compares the

high school curriculum with the factual experience given by her own teaching at these types of schools, and on chosen representative examples she tries to describe an influence of art classes on development of students’ visual competence. On the basis of her analysis she, then, infers for the art of new media potential ways of its presentation in teaching of art classes.

Key words: art of new media, new media, education of art, high schools.

Autorka:

MgA. et Mgr. Petra Filipová

Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

E-mail: filip.ova@seznam.cz

Možnosti využití technologií 3D tisku ve výchově a vzdělávání k rozvoji klíčových kompetencí

Hana Pejčochová & Jitka Kratochvílová

Anotace: Příspěvek popisuje potencialitu užití technologií 3D tisku ve výchově a vzdělávání a Výtvarné výchově. Text na podkladě technologií 3D tisku deskribuje eventuality a možnosti styčného prostoru oblastí výtvarný tvůrčích činností (Výtvarné výchovy) a oblastí technického myšlení (hlavně pak rozvoje topologických, metrických, projektivních a perspektivních operací). A poukazuje na vzájemné souvislosti a možnosti propojení, rozvoje a obohacení s důrazem na uplatnění ve vzdělávacích oblastech.

Klíčová slova: 3D technologie, Výtvarná výchova, tvůrčí činnost, technické myšlení.

ÚVOD

Vizuální gramotnost, audiovizuální výchova a digitální estetika jsou pojmy momentálně vstupující do oblasti vzdělávacích programů a bojující o své místo a o zrovnoprávnění na poli vzdělávání. Staly se nedílnou součástí našich životů a chce-li škola reflektovat současné trendy a připravovat své absolventy na život, nemůže tuto sféru opomíjet. Očekávanými výstupy rámcově vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (2007) jsou například: žák užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě využívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích (počítačová grafika, fotografie, video).

V současné době s markantním zlevněním, a tudíž se zvyšující dostupností 3D tiskáren a přidružených technologií, se neustále zvyšuje potenciál jejich využití a to nejenom v oblastech vědeckých či průmyslových, ale zvyšuje se i potenciál využití 3D tisku

v každodenním životě. V souvislosti s tímto vstupuje tento způsob tisku do škol a to nejen technicky a průmyslově zaměřených, ale velmi významnou měrou se dostává do škol základních a středních (existuje celá řada projektů zaměřených na implementaci 3D tisku do školního vyučování a užití tisku ve vyučování různých předmětů, například projekt Tisknu3D.cz).

3D tiskárna je specifické zařízení, které vytváří (po jednotlivých vrstvách tiskne) trojrozměrné objekty z různých vhodných materiálů (plast, kov, polymer). Pohyb tiskové hlavy je řízen programem v počítači. Tiskáren existuje velké množství různých druhů. Ve školním prostředí je nejběžnější 3D tiskárna založená na modelaci depozicí taveniny (tzn. že, konkrétní materiál je nataven a protlačen tryskou, kde na vzduchu okamžitě zchladne a ztverdne). V dnešní době je na trhu již celá řada finančně dostupných tiskáren pro školní či domácí prostředí (cca od 20 000 Kč).

Sledujeme-li užití 3D tisku ve vzdělávání, můžeme nalézt několik různě četných a různě rozvinutých způsobů implementace. Mimo vyložené technicky a konstrukčně zaměřených aplikací, je jedním z nejčastějších užití 3D tisku ve vzdělávání (a nejenom v něm) jeho užití jako prostředku ověření různých způsobů funkcí virtuálních realit, tedy jako způsobu kontroly a korektury specifických předmětů vyvinutých v počítačových programech a jejich fungování a vlastností v reálné aplikaci. Tento způsob umožňuje funkční ověření či aplikaci predikovaných potenciálů s různou měrou cíleného funkčního využití vlastní technologie 3D tisku. A mimo verifikace typu zhmotnění působení designu jednotlivých produktů, se objevuje stále více příkladů užití tisků v oblastech netechnického a nevýzkumného charakteru.

1 POZITIVA UŽITÍ 3D TISKU VE VZDĚLÁVÁNÍ NEODBORNÉHO³⁸ CHARAKTERU

S tímto je spojena i alternativa využití primárně spočívající v pouhé přidané hodnotě zhmotnění virtuality, sloužící spíše k verifikaci virtualit v reálném prostředí a vztazích. Zprvu by se mohl zdát tento přístup jako velmi povrchní, kde tisk je pouhou přidanou hodnotou schopností žáků a studentů pracovat s počítačovými programy konstruujícími prostorové objekty (jako takové, ale i konstruující a predikující jejich vzájemné vztahy a fungování a ovlivnění). Sloužící spíše jako kontrola virtuálně realizované-

³⁸ ZŠ a SŠ neposkytující technicky zaměřené odborné vzdělání.

ho, nese však v sobě obrovský potenciál obsažený ve schopnosti tvorby kompetencí převodu myšleného a konstruovaného skrze manipulaci zprostředkovanou počítačovým programem v reálně existující předmět s reálnými trojrozměrnými kontexty. Tedy ve schopnosti: rozvíjet kompetence převodu 2D ve 3D a obráceně 3D ve 2D (vytvořené na podkladě reálně sledovaných transferů a metodicky vedené komparaci a deskripci), kompetence virtuálně a mentálně manipulovat předměty (vytvořené na základě reálně a cíleně sledovaných a manipulovaných předmětů, tzv. relační myšlení) a kompetence transferu vlastních představ a myšlenkových pochodů do reálných předmětů či produktů, respektive rozvoj schopnosti ztvárňovat vlastní představy a to funkčním a esteticky „kultivovaným“ způsobem a v širších kontextech, tedy rozvoj kreativity a tvůrčího potenciálu.

Tento způsob chápání a využití 3D technologií považujeme za velmi podstatný a důležitý a to nejenom z hlediska obecně pedagogického, ale i v oblastech pedagogiky výtvarné, výtvarného umění a designu.

Nicméně užití trojrozměrného tisku, v jeho nejrozšířenější formě, předpokládá schopnost práce žáka či studenta s počítačovými programy, která může být v tomto ohledu dvojsečnou zbraní. Může se stát velmi limitujícím faktorem, ve smyslu omezení „*mám představu, jak to má vypadat a fungovat, ale nedokážu to v tomto smyslu programovat*³⁹“, v případech, kdy schází žákům či studentům kompetence práce se sofistikovaným počítačovým programem. Ve výše zmíněném kontextu kompetencí navíc hraje kompetence zacházení s počítačovými programy sekundární roli (je chápána spíše jako prostředek než cíl). Na druhou stranu se však může stát přístupem odstraňujícím nutnou přítomnost manuální zručnosti (ať už z podstaty jejího nerozvinutí, či jejího limitování například z důvodu hendikepu apod.), kdy manipulace softwarem umožňuje ztvárnění představ tvůrce i bez nutné motorické zručnosti, či znalosti materiálových vlastností a schopnosti jich funkčně využívat, tedy opět „*mám představu o tom, jak to má vypadat, ale nedokážu to v tomto smyslu manuálně vytvořit*“. Přístup zprostředkování tvorby počítačovým programem je momentálně velmi významnou měrou používán ve výtvarné/umělecké tvorbě tělesně hendikepovaných, kde hendikep znemožňuje schopnosti uspokojivé motorické manipulace s materiály a tvorbu,

39 Zkonstruoval v počítačovém programu.

anebo v případech, kde se tvůrce chce zbavit nutnosti asistence dalších osob v procesu tvorby. Příkladem mohou být projekty pařížského Centre de la Gabrielle s názvem Couleurs et Creation (Young, 2008), jehož autoři předpokládají, že digitální média jsou vhodná pro jedince s mentálním hendikepem i hendikepem obecně, protože poskytují možnost práce nezávislé na řemeslných dovednostech a schopnostech jemné motoriky.

Na druhou stranu, nelze tento přístup brát pouze jako prostředek odstranění marginalizace, ale hlavně také jako prostředek rozvoje tvůrčích kompetencí, překonávání krizí kreativního projevu, či alternativu k rukodělné kreativní tvorbě.

Zkušenosti z praxe dokladují vysoký zájem žáků o technologii 3D tisku. Po krátkém technickém školení jsou i žáci čtvrtého či pátého ročníku ZŠ schopni osvojit si základní kompetence práce v jednom z grafických programů⁴⁰. Velkou výhodou je i fakt, že si vybrané programy mohou stáhnout v open source verzi a pokračovat v práci na modelaci svých představ i ve svém volném čase. Žáci jsou nejen schopni „modelovat“ své vize, ale zvládnou i obsluhu běžné 3D tiskárny. Úskalím se dle naší zkušenosti stal moment předtiskové úpravy, která vyžaduje od studenta praktické zkušenosti s provozem 3D tiskárny a také zvýšenou pečlivost a kontrolu vymodelovaného objektu⁴¹. Ze zadaných tvůrčích etud žáky nejvíce zaujaly modelace věží, hradů, domů a dopravních prostředků. Zajímavá byla i produkce mimo výuku, kde vznikly prototypy nejrůznějších strojů a mašin např. továrna na čokoládu, stroj na výrobu bublin a mnoho jiných. Žáci druhého stupně ZŠ se ve své tvorbě orientovali na složitější modely složené z více částí (např. stíhačka), někteří kladli také důraz na jejich funkčnost (např. tisk funkčního navijáku na rybářský prut).

1.1 3D TUŽKA JAKO JEDNA Z ALTERNATIV ODSTRANĚNÍ SOFTWAREVÉ MANIPULACE

Princip extruze taveniny je stejně jako u 3D tiskáren používán i u 3D tužek, kde jsou ale jednotlivé pohyby trysky po osách X, Y, Z, které jsou u 3D tiskárny vždy řízeny počítačem, ovládány lidskou rukou. Jde o tvůrčí a jedinečný akt, jehož největší výhodou je fakt,

40 Ve výuce byla použita open source verze programů Blender a SketchUp.

41 Častou chybou bývá chybné měřítko, neuzavřený tvar či nedostatečná tloušťka stěny modelovaného objektu. Omezení a limity 3D tiskárny musí mít tvůrce na zřeteli již při modelaci samotné a ve zvýšené míře pak při předtiskové úpravě objektu.

že můžete začít tvořit ihned s myšlenkou – není nutné virtuálně modelovat nápad v žádném programu ani ho předtiskově upravovat. Mezi další výhody patří nízké pořizovací náklady (cca 3 000 Kč), dostupnost a variabilita náplní, snadná manipulace a ovládání (samostatně tužku ovládat zvládne již žák první třídy ZŠ). Nevýhodou zůstává údržba citlivé trysky (tužka potřebuje pravidelnou údržbu).

Užitím technologie tzv. 3D tužky, odstraníme nutnost znalosti programovacího jazyka i potřebnou dovednost zacházení se softwarem, na druhou stranu však neumožňuje komparaci virtuálního a reálného, protože virtuální je zde zastoupeno vlastními individuálními, v některých případech značně nekomplexními a proměnlivými, představami o výsledném artefaktu a schopnosti jeho reálného zpodobnění. Řešení této nekomplexnosti (z našeho pohledu celkem zásadní) umožňuje specifická metodika práce s 3D tužkou, kdy samotné trojrozměrné tvorbě předchází kresbná rozvaha o vlastnostech a proporcích budovaného objektu, která doplňuje chybějící mezičlánek (představa – specifikovaná představa načrtnutá v kresbě – reálná modelace objektu). Nedílnou součástí posloupností činností by mělo být závěrečné srovnání načrtnutého modelu s reálným objektem, spolu s vysvětlením perspektivních, tvarových a proporčních rozdílů.

U žáků čtvrtého a pátého ročníku ZŠ byla pozorována snaha při konstrukci samotného prostorového objektu operativně řešit problémy vzniklé s prostorovým vyjádřením a přenášet své zkušenosti i do dalších prostorových prací. Jako důsledek kresby do prostoru jsme zaznamenali i zvýšenou přesnost při kresbě samotného náčrtku. Studenti si více všímali důležitých detailů (např. poměru výšky a tloušťky objektu, jeho stability, rozkreslení jednotlivých příček, pater, částí atd.). Také se zlepšila jejich schopnost nakreslit model v perspektivním provedení. Proměnilo se jejich chápání objektu samotného ve smyslu pochopení objektu jako celku a jako celku v prostoru.

Jako příklad uvádíme několik zajímavých příkladů uvažování studentů nad kresbou samotnou: „Když budu chtít nakreslit opravdu vysokou věž, tak budu muset jednotlivá patra zpevnit přepážkou ... je to vlastně něco jako strop ... když jsme s tatínkem stavěli králikárnu, tak jsme také jednotlivé části přepážili a tím vlastně zpevnili ...“

„Kreslil jsem kostru draka a neustále se mi převažovala a padala ... musel jsem si uvědomit, jak je důležitý ocas ... ocas vlastně drží rovnováhu celého těla.“

„Největší problém sem měl s kresbou mimozemšťana, kterému jsem namaloval jen jednu nohu ... padal mi i když jsem přimaloval druhou nohu ... nakonec jsem mu přikreslil i třetí nohu, aby konečně stál ... bylo to asi kvůli obří hlavě ... tenhle druh mimozemšťanů má obří hlavu i oči ... myslím, že mají všichni tři nohy, aby mohli dobře stát.“

„Při kresbě Eifelovky jsem si musel hodně dobře rozmyslet a rozkreslit její jednotlivé části, aby vypadala jako ta v Paříži ... během práce jsem musel řešit zpevňování jednotlivých částí, aby spodní patra a nohy unesly celou věž ... s prací jsem spokojen ... měří 68 cm ... pracoval jsem na ní několik hodin.“

Důležitou proměnnou, nejenom v tomto pojetí, ale i v pojetí předcházejícím, se stává vztah vnitřních kognitivních konstrukcí a představ jedince a limity kompetencí manuálních, či limity počítačového programu v předcházejícím pojetí.

Další otázkou, která čtenáře v tomto kontextu, ale i v kontextu nových technologií obecně jistě napadá, je míra hodnoty, respektive přidané hodnoty přinášena do tvůrčího procesu manipulací počítačovým softwarem, neboli do jaké míry jsme schopni dosáhnout výše zmíněných kompetencí za pomoci „klasických“ technik a jaký je podíl technik „nových“ na rozvoji zmiňovaných potenciálů.

Z výzkumu realizovaného v rámci kvalifikační práce S. Greenhalgha na Utah State University v roce 2009 vyplývá, že rozdíly mezi technologiemi 3D tisku a modelováním tradičním způsobem, neovlivňují nijak významnou měrou studentovo chápání designu a jeho pravidel, ani schopnost či potřebu konzultovat jednotlivé produkty. Na druhou stranu však výzkum prokázal, že studenti modelující ve 3D tiskových programech používají větší množství detailů s větším množstvím jednotlivých produktových variant. (Greenhalgh, 2009)

Odpovědi na tyto otázky hledáme v připravovaném výzkumu sledování vztahu 2D a 3D zobrazení, vůli a schopnosti žáků a studentů určitého věku chápat a vyjadřovat prostorové perspektivní vztahy, ve vývoji relačního myšlení dětí, a v neposlední řadě ve vztahu manuálního a softwarového zpracování.

2 KLASICKÁ MÉDIA

V klasickém pojetí tvůrčích činností (v případě kresby a malby) dochází už od raného dětského vyjadřování k transferu viděného a vnímaného (tedy trojrozměrně existujícího) dětským divákem

do podoby dvojrozměrného zobrazení. Tento transfer je v různých stupních rozvoje kognitivních schopností pro dítě různě náročný, a dítě tento konflikt v různých obdobích řeší různými způsoby (viz ontogeneze dětského výtvarného projevu). Neúspěch v této oblasti může být (minimálně) roznětkou pro rozvoj krize kresebného a tvůrčího projevu, kdy neschopnost ztvárnění svých představ může vést ke stagnaci, nebo ztrátě zájmu o tvůrčí činnosti. Cílem našeho výzkumu Rozvoj schopnosti kresebného zachycení 3D prostoru a perspektivy prostřednictvím zkušeností získaných v práci s 3D tužkou bude prokázat potenciál užití trojrozměrného tisku k rozvoji schopností kresby a malby (zvláště pak v oblastech zobrazení trojrozměrného prostoru) a sledovat vzájemné ovlivnění jednotlivých médií. Práce s 3D tužkou má svá specifika, charakteristickým projevem v počátečních fázích neinstruované činnosti, dítě zpravidla používá tužku jako prostředek klasické dvojrozměrné kresby (pracuje pouze plošně). Instruktáž výtvarného lektora, nebo po určitém čase tvorby plošných produktů, však dítě začíná do prací přidávat rozměr třetí. V první fázi je jasné patrná (verbálně, anebo prakticky realizovaná) změna v uvažování o vytvářeném objektu, provázená řadou počátečních nesnází a omylů (způsobených nejen samotnou funkcí a specificitou prací s 3D tužkou, ale také dětskou představou o konstrukci trojrozměrných objektů). Autorův objekt totiž musí být trojrozměrný již v jeho představách, a v reálné podobě zas musí mít řadu vlastností umožňujících mu plnit zamýšlené funkce (např. samostatně bez opory stojící objekt, apod.). Cílem našeho výzkumu proto bude také sledovat trojrozměrné uvažování v souvislosti s dětskými prekoncepty a jeho rozvoj provázející dětskou zkušeností s prací 3D tužkou.

2.1 ZOBRAZENÍ PROSTORU

Při vnímání a zobrazení prostoru rozlišujeme mezi matérií tělesně dostupnou, tvarovatelnou, přivlastnitelnou a prostorem touto matérií sice vymezovaným, avšak nemateriálním. Prostor pro nás vyvstává jednak z relací mezi materiálními objekty navzájem, jednak z dalších způsobů, jimiž se vztahujeme k těmto objektům a jejich relacím. Z těchto souvztažností pak vyvozujeme nějaké závěry a očekávání, tedy určitou „zkušenost prostoru“ (Jedličková, 2010, s. 25). Tato „zkušenost prostoru“ úzce souvisí s relačním myšlením.

2.2 RELAČNÍ MYŠLENÍ

Relační myšlení je vymezením relací (vztahů) mezi strukturními prvky.⁴² Dle typů užívaných intelektuálních operací lze relační myšlení charakterizovat jako (Růžicková, 2013, s. 112–115): myšlení v oblasti topologických operací – schopnost zacházení s logickými vztahy mezi objekty (nesouvisí však s vnímáním a zobrazováním hloubky prostoru). Žák řeší pouze vztahy mezi objekty navzájem. Tento přístup je typický pro vnímání a tvorbu předškolních dětí. Žák vnímá, zobrazuje a pojmenovává jednoduché prostorové vztahy na základě blízkosti, sousedství, uzavřenosti a obklopení. Myšlení v oblasti metrických operací – schopnost zacházení s logickými vztahy. Žák řeší vztahy mezi objekty navzájem, ale i velikostní a měřitelné vztahy v rámci jednoho objektu. Žák vnímá, zobrazuje a pojmenovává velikostní a další měřitelné vztahy. Myšlení v oblasti projektivních operací – schopnost zacházení s infralogickými vztahy, tedy vztahy v rámci jednoho objektu v rámci rekonstrukce objektu, vztahy mezi objekty navzájem i mezi objekty a objekty prostoru (týká se vnímání hloubky prostoru, změny velikosti ve vztahu k pozorovateli, i ostatnímu prostoru, pozice objektu apod.). Myšlení v oblasti perspektivních operací – schopnost zacházení s infralogickými vztahy a abstrahování prostorových vztahů a jejich transferem mezi jednotlivými složkami. Žák vnímá, zobrazuje, kombinuje a pojmenovává vztahy týkající se hloubky prostoru, řeší vztahy mezi rozložením jednotlivých objektů a objektů v prostoru a kvalitativně proměňuje objekty s jejich relacemi.

ZÁVĚR

Text našeho příspěvku popisuje alternativy užití 3D tisku ve vzdělávání neodborného charakteru a potenciál jeho užití ve školním prostředí (se zaměřením na jejich vztah k naplňovaným vzdělávacím cílům, hlavně pak v oblastech a rozvoje kompetencí směřujících k řešení problémů, pracovních kompetencí). Pozitiva

⁴² V dětském vnímání prostoru lze rozlišit dvě vzájemně spjaté dimenze infralogickou a logickou (Slavík, Klusák, 2010). Logická dimenze souvisí s tříděním (podobnosti a rozdílnosti) a závisí na schopnosti dítěte konceptualizovat, tj. vyjádřit pojem rozlišitelně od jiných vyjádřených pojmů, tzn. zachytit příznaky, ve kterých jsou si předměty určitých kategorií navzájem podobné, a zároveň rozdílné od předmětů kategorií jiných. Infralogická dimenze souvisí s vystižením specifických vztahů uvnitř konstrukce, anebo rekonstrukce obrazového prostoru, tj. vztahů, které vyjadřují proporce, návaznost, uspořádání strukturních prvků v prostoru (volně přejato Slavík, Klusák, 2010, 192–193). Tyto dimenze jsou tedy založeny na souslednosti a oddělení souvislých předmětů.

užití technologií trojrozměrného tisku shledáváme v oblastech: zhmotnění žakovských objektů vzniklých v kresbě jako prostředku verifikace, či nápravy prostorových a proporčních vztahů a na druhé straně v oblastech převodu návrhu do reálně existujícího předmětu, ale i v oblastech reálné manipulace s trojrozměrnými objekty ve smyslu deklarace jejich vzájemných vztahů v oblastech pracujících s virtuální a mentální manipulací s objekty (jedná se o alternativy použitelné nejenom ve výtvarné výchově, ale také matematice, či fyzice).

LITERATURA

GREENHALGH, Scott. 2002. *Rapid prototyping in design education: A comparative study of rapid prototyping and traditional model construction*. (Master's thesis.) Utah State University, Logan, UT.

GREENHALGH, Scott. 2009. *Rapid prototyping in design education: A comparative study of rapid prototyping and traditional model construction*. (Master's thesis.) Utah State University, Logan, UT. Retrieved from <http://digitalcommons.usu.edu/etd/248>

HLAVSA, Jaroslav. 1981. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN.

JEDLIČKOVÁ, Alice. 2010. *Zkušenost prostoru: vyprávění a vizuální paralely*. Praha: Academia. Literární řada. ISBN 978-80-200-1829-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jitka. 2015. *3D tisk*. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 978-80-7414-936-8.

KLUSÁK, Miroslav & Jan SLAVÍK. 2010. Kresba postavy pána – její vývoj v mladším školním věku. In: M. MIOVSKÝ, I. ČERMÁK a V. CHRZ a kol. *Umění ve vědě a věda v umění: metodologické imaginace*, s. 187–208. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1707-4.

RŮŽIČKOVÁ, Radka. 2013. *Relační myšlení dětí při (dynamické) konstrukci vizuálního prostoru*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-627-5.

YOUNG, G. C. 2008. Autonomy of Artistic Expression for Adult Learners with Disabilities. *International Journal of Art & Design Education* [online]. 27(2) 116–123 [cit. 2015-03-18]. DOI: 10.1111/j.14768070.2008.00567.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.14768070.2008.00567.x>

THE POSSIBILITIES OF THE USING OF 3D PRINTING TECHNOLOGIES IN EDUCATION TO DEVELOP OF KEY COMPETENCE

Abstract: The article describes the potential use of 3D printing technologies in education and art education. Based on the 3D printing technologies, the text describes the eventualities and possibilities of the common ground between fields of creative activities (art education) and technical thinking (mainly the development of topological, metrical, projective and perspective operations). It also points out the mutual context and possibility of connection, development and enrichment, with the emphasis on application in education.

Key words: 3D printing technologies, Art education, creative activities, technological thinking.

Autorky:

Mgr. Hana Pejčochová, Ph.D.
Katedra výtvarné kultury
PF UJEP Ústí nad Labem
E-mail: pejcochovahana@seznam.cz, hana.pejcochova@ujep.cz

Mgr. Jitka Kratochvílová, Ph.D.
Katedra výtvarné kultury
PF UJEP Ústí nad Labem
E-mail: ji.kra@email.cz, jitka.kratochvilova@ujep.cz

Výtvarná edukace studentů technických vysokých škol – reflexe a výsledky výzkumného šetření

Anna Ronovská

Anotace: Zamyšlení nad aspekty současné mediálně-informační doby a jejími dopady na vzdělávání. Možnosti kvalitního vzdělávání v digitální době a edukace obratu. Vizualní a umělecká výchova v prostředí technicky zaměřených vysokých škol. Situace na pracovištích a katedrách se zaměřením na vizuální komunikaci, design a počítačovou grafiku. Reflexe a výsledky výzkumného šetření v Ateliéru grafického designu a multimédií na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity v Brně. Sebereflexe studentů technických oborů, jejich pojetí kreativity a jejich vztah k vizuálnímu projevu. Možnosti umělecké edukace a nástin možností propojení klasických a nových médií v atmosféře technicky zaměřených oborů vysokých škol.

Klíčová slova: mediální doba, informační technologie, edukace obratu, vizuální výchova, umělecká edukace, technické obory, vysoké školy, kreativita, vizuální projev, reflexe, sebereflexe. .

1 BEING DIGITAL – BEING HUMAN

„Člověk je tvorem na hvězdě mezi hvězdami.“
Paul Klee

Quo vadis, digital humans? Aneb kam kráčíme, my lidé v tomto informačním věku? Nacházíme se v tzv. digitální době, v období dynamicky se rozvíjejících nových technologií, informačních systémů a technických vymožeností. Nemluvě o generaci mladých lidí, kteří v tomto „IT věku“ již vyrůstali a jejich životy jsou přímo prorostlé informačními a digitálními technologiemi. Někteří teo-

retici dokonce mluví o době post-digitální, neboť po opojení novými médii a jejich nezadržitelným rozvojem přichází na řadu vystřízlivení a nutnost nově nastalou situaci uchopit nejen technicky, ale postihnout i její socio-kulturní reflexe. Hovoří se o humanizaci a antropocentrismu v informačních technologiích (dále jen IT). Kdyby Nicholas Negroponte, zakladatel MIT Media Labu, napsal svoji slavnou knihu Being Digital („Být digitální“) dnes, jmenovala by se Being Human („Být člověkem“). (Fabuš, 2012)

1.1 KRITIKA VZDĚLÁVÁNÍ V INFORMAČNÍ DOBĚ

Tato tendence přehodnotit současnou situaci společnosti a důsledky prudkého rozvoje informačních technologií se promítá nejen do technických směrů, ale i do společensko-humanitních věd. Poměr sil humanitních a přírodních věd se poněkud mění z perspektivy „ovládnutí společnosti technikou“ a všudypřítomnou nutností přítomnosti technologií. Kritik současného pojetí vzdělanosti Konrád Liesmann mluví o ztrátě privilegovaného postavení humanitních věd, jemuž se až do nedávné doby těšily ve společnosti, jež je důsledkem a zcela paradoxně i příčinou tohoto trendu, který vede k tomu, že se humanitní vědy dostaly pod nadvládu věd přírodních. (Liesmann, 2008)

Humanitní vzdělanost si podle Liesmanna osvojovala toto zastřešující postavení od středověku, v současné době se však tradiční všeobecný základ vzdělanosti odklání od otázky „Co sdílet jako společný základ?“ k otázce „Jak jej sdílet?“. Pod tlakem globalizace a informačních technologií byla otázka obsahu zatlačena do pozadí a veškerá pozornost je směřována na ono „jak“. Vzdělanost již není otázkou a podstatou individuálního vývoje jedince, ale masovým produktem. (Liesmann, 2008)

Kritika současného vzdělávání naráží kromě problému humanitního vzdělávání a jeho faktického úpadku do nového, téměř průmyslového odvětví – „produkce znalostí“, také na proces ekonomizace vědění, pragmatického ovlivňování vzdělávání společensko-ekonomickou poptávkou. Otec termínu „společnost vědění“ (knowledge society) Peter Drucker mluví o rozšiřování vědění díky nárůstu ICT, kdy zajímavé možnosti difúze vědění nabízejí moderní informační a komunikační technologie. „The best way to predict the future is to create it“ (Drucker, 1969)

Ovšem kam až tato produkce „lidských zdrojů“ může vést? V této souvislosti je možno se ptát: Jak je možné společnost i jedince kvalitně vzdělávat a dopřát mu celoživotní vzdělání? Ce-

loživotní učení klade požadavek neustálé připravenosti se učit, schopnost učit se po celý život je cennější než konkrétní získané kompetence. (MŠMT, 2007)

Přicházíme v tomto důsledku na požadavek kvalitní edukace, kdy jejím cílem není jen vytváření lidských zdrojů či individualistický hédonismus (Baumann), ale i „gramotnost“ s cílem zkvalitnění života a následně pak „náprava věcí lidských“ v duchu myšlenek J. A. Komenského. (Jedlička, 2014)

1.2 MEDIÁLNÍ DOBA – VYMOŽENOST NEBO PAST?

„Pokud minulou generaci médií charakterizuje formát románu a filmu, generace nových médií je charakterizována formátem noviny a článku a videoklipu.“ (Manuel Castells, 2007)

Dostupnost informací, kterou jsme si nedovedli ještě ani před pár desetiletími představit, možnost sdílení a rychlost přenosu informací, to vše je neoddiskutovatelným kladem při práci s informacemi. Výrok teoretika médií Manuella Castellse zcela vystihuje problém povrchnosti přístupu k informacím a zkracování času, který danému problému věnujeme, aniž bychom ho poznali dostatečně do hloubky. Nadbytek informací tak paradoxně přináší jejich nedostatečné využití. Proto kritici tohoto „digitálního opojení“ mluví o nutnosti tvořivého zpracovávání informací a přizpůsobení vzdělávání současné situaci. Ovšem ne ve smyslu podvolení se současným trendům redukcionismu, individualistického hedonismu a vytváření dispozic pro společensko-ekonomicky funkční využitelnost jedince, ale naopak právě orientací na osobnostně rozvíjející vzdělávání a mravní rozměr, vedoucí až k tzv. „edukaci obratu“ jakožto východisku z krize společnosti. (Jedlička, 2014)

„Samozřejmě že média rozšiřují horizont vědění i prožívání; jsou schopna provádět nás mnohostí světů a časů, můžeme se podílet na závratných hodnotách. Ale tyto hodnoty médií dnes dítě neobjeví samo od sebe, jen tak, že sedí hodiny u televize či počítače. Bohužel, daleko spíše propadne onomu zmíněnému svádění a vlečení do nežádoucích poloh levné zábavy, špatných vzorů, demoralizujících závislostí. V tom smyslu bývá hovořeno o mediální výchově; její nezbytnost je více než naléhavá.“ (Helus, 2014)

Mluvíme-li o mediální výchově dětí a mládeže napříč školstvím – tedy od základního, přes střední po vysoké, je nasnadě se zeptat: Je možné vzděláním ovlivňovat běh věcí (médií, sítě, informační technologie atd.) přímo u zdroje, tedy na místech, kde

tyto procesy vznikají? Je možné zkvalitňováním edukace studentů vysokých škol, kteří jsou jakožto „lidské zdroje“ následně původci dalších inovací a technologií v digitální společnosti, docílit zkvalitnění, prohloubení a „obratu“ i v jejich práci? Tedy jinými slovy, neuchopit problém mediální společnosti jen „zdola“, ale i na pomyslném vrcholku pyramidy a nebýt tedy jen závislí na produktech mediálních firem? Můžeme hovořit o komplexnějším vzdělávání, širším rozhledu a kvalitním osobnostním vývoji u momentálně velmi úzce specializovaných technicky vzdělaných studentů např. informatiky, neboť to oni jsou stále více tvůrci světa, který nás obklopuje, od každodenního užití technologií, přes naše profese až po svět našich dětí.

Svoboda není možnost se neomezeně pohybovat v informačních sítích, naopak toky informací nás svazují a kdo je ovládá, ovládá nepředstavitelné masy lidí. Nový industriální prostor je organizován kolem toků informace a celá naše společnost je vystavěna kolem toků: toků kapitálu, toků informace, toků technologie, toků organizační interakce, toků obrazů, zvuků a symbolů. Vzniká nová forma sociálního prostoru, která určuje podobu síťové společnosti – sociální prostor toků. (Castells, 2007) Svoboda je umět se rozhodovat, kriticky myslet a možnost studovat problém do hloubky, srovnávat, tvořit. A právě směřování k těmto hodnotám by mohlo napomoci k odvrácení krize doby. Doby na jedné straně nesporně velkolepé, protože bohaté na výtvarné hodnoty, z nichž těžíme, a na možnosti, které se otevírají. Tato doba ale současně také, nebudeme-li s to učinit jí zadost, se – slovy Karla Jasperse – „stane nejobořejší dobou selhávajícího člověka“. (Helus, 2014)

Když si teď dovolím poněkud osobnější tón, mohu i já ve své roli matky školou povinných a dospívajících dětí pozorovat působení vlivů mediální doby na jejich osobnost, na způsob jejich učení a využívání volného času. Zaznamenala jsem velkou roztěkanost, v procesu učení zhoršení píle a nesoustředěnost. Jakoby je média – i když jsou vypnutá nebo nedostupná – neustále někam odváděla do svých světů a krajin a nedala jim možnost soustředit se na něco jiného. Nechci, aby se tento text snížil k „brblání“ rodiče nad neutěšeným stavem svých ratolestí. Každá doba má zřejmě své neduhy a každá generace bojuje u svých potomků s nějakým „odvaděčem pozornosti“, ať už jím je jazz, big beat, disco, videohry, komiks nebo televize... Každá generace je také charakterizována určitým médiem, které je těžištěm její komunikace (pokud současná generace je generací internetu a sociálních sítí, ta minulá

je zakotvena v televizním vysílání, předešlá v rádiu atp. – velmi zjednodušeně řečeno). Pochopením možností a vlastností toho kterého média nebo jejich nepochopením vznikají právě třetí plochy mezi nadšenými uživateli tohoto média a zbytkem společnosti, která se na nové možnosti pomaleji adaptuje a entuziasmus mladší generace nesdílí. Proto tedy není na místě současný stav pouze kritizovat, ale pochopit a snažit se s ním pracovat, s cílem kvalitně vzdělaného, ale i mravně a duševně svobodného člověka. Slova J. A. Komenského jsou aktuální i po staletích: „Nevěřte všemu, co se vám k věření předkládá: Zkoumejte vše a přesvědčujte se o všem sami!“ (Palouš, 1992)

Proto požadavek podpory tvůrčích procesů a jejich rozvoje i u studentů technických oborů je více než aktuální. Vzhledem k požadavkům moderní společnosti, jež klade důraz na zájem o špičkové kreativní odborníky s vyšším vzděláním, se naskytá otázka, jak efektivně a co nej kvalitněji této tvořivé vzdělanosti dosáhnout.

„Výchova k tvořivosti – podpora rozvoje tvořivého myšlení a tvořivé činnosti žáků je klíčovou metodou inovací výchovných a vzdělávacích strategií.“ (Vančát, 2007)

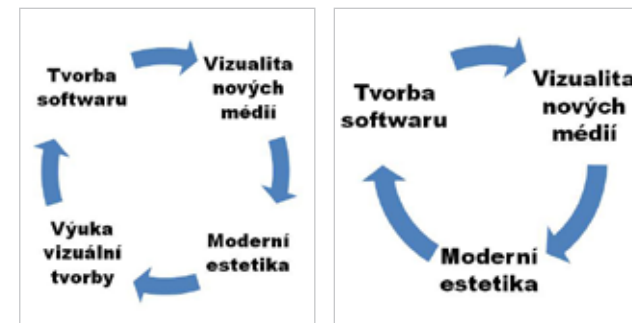
2 VIZUÁLNÍ EDUKACE NA TECHNICKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Vysoké školy technického zaměření či univerzity v České republice samozřejmě na „dobu informační“ rychle reagují a otevírají svou náruč novodobým trendům v IT, včetně vizuálních oborů jako jsou grafický design, počítačová grafika, multimédia, animace, 3D modelování apod. Jedná se především o fakulty informatiky na univerzitách a technických učeních⁴³ přes specializované katedry až po pracoviště na humanitních fakultách, které pracují s novými médii či s IT technologiemi.

V současnosti se tyto obory setkávají s velkým zájmem studentů a jsou velmi atraktivní. Studia IT obsahují jak technickou a matematickou stránku, tak i její aplikované obory a přesahy. Vedle kateder, zabývajících se počítačovými systémy, komunikací, teorií programování a klasickou informatikou najdeme i katedry počítačové grafiky a designu, multimédií a nových médií. Tyto vizu-

Obr. 42–43

Vlevo integrace uměleckého vzdělávání, vpravo absence uměleckého vzdělávání



ální obory využívají nejnovější vymoženosti a možnosti nově vznikajících médií a bývají zpravidla průkopníky digitálního věku.

Za velmi vysokou gramotností technickou ovšem pokulhává gramotnost vizuální a estetické vzdělání studentů. Předměty jako počítačová grafika, 3D modelování, vizualizace, počítačová animace a vizuální efekty a mnoho dalších vycházejí přímo z jednotlivých technologií. Jsou pojaty primárně jako studium technologií, nástrojů a grafických médií, zjednodušeně řečeno tedy „know how“ a sekundárně se zabývají studiem a tvorbou obsahu, estetických měřítek a zákonitostí, individuálního výrazu, což můžeme charakterizovat jako „know what“. Jaký je poměr mezi těmito dvěma složkami a je vyvážený? Není získávání technických dovedností protěžováno na úkor kvalitního kulturního rozhledu? Neměla by se výchova slovy Radima Palouše osvobodit od toliko „techno-vědních operací“ a směřovat k vyšším nárokům na své poslání? (Palouš, 1991)

V terciárním vzdělávání tedy vzniká jakási disproporce mezi těmito obory na vysokých technických školách a mezi uměleckým vzděláváním klasického typu na akademických a uměleckých školách či na umělecky zaměřených katedrách humanitních fakult. Je možné se pokusit tuto situaci řešit a redukovat tuto disproporci případnou integrací uměleckých postupů do technického vzdělávání? Neboť právě absolventi těchto oborů jsou ti, kteří dále ovlivňují vizualitu kolem nás – design nejen výrobků a věcí kolem nás, ale i (v případě absolventů informatiky) podobu internetového rozhraní, aplikací, systémů, her apod. (Viz obr. 42) V případě, že vypustíme z jejich vzdělávání výtvarnou složku, může docházet k degradaci estetické úrovně zpracování a situace se bude s dalším cyklem jen zhoršovat. (Viz obr. 42)

⁴³ Vysoké školy v ČR otevřely fakulty či pracoviště zaměřená na informační technologie, aplikovanou informatiku atd. již v 90. letech 20. století. Jako první samostatná fakulta tohoto druhu v České republice byla založena Fakulta informatiky na Masarykově univerzitě v Brně v roce 1994.

Popisem situace⁴⁴ a výzkumem možností umělecké edukace na technických oborech se zabývám ve své vznikající disertační práci na toto téma. Zde bych chtěla představit dílčí výsledky výzkumného šetření na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity v Brně, konkrétně v Ateliéru grafického designu a multimédií. Působím zde již čtvrtým rokem jako pedagog umělecky zaměřených předmětů a mám možnost se studenty pracovat a zároveň provádět pozorování, rozhovory, analýzy prací a dokumentů pro případovou studii.

2.1 GRAFICKÉ OBORY – ZTRÁTA KONTINUITY?

Grafika – nenajdeme snad rozporuplnější a mnohovýznamovější termín v této digitální a mediální době. Tento pojem nabývá tolika tváří, tak protichůdných a nesouvisejících, mnohdy přímo si protřečících. Oproti pojmu grafiky jakožto klasické disciplíny uměleckého tisku se objevují úplně jiné významy tohoto pojmu: grafika jako „vizuální ztvárnění“, počítačová grafika, grafická karta v hardwaru apod. Pokud někomu sdělím, že jsem studovala grafiku, málokdo si pod tím představí grafický lis a tiskařskou černí prosycený atelier. Valná většina lidí si pod pojmem grafika představuje výtvarné a vizuální zpracování tématu, tiskoviny, projektů, webových stránek apod. Tedy v lepším případě to, co dnes rozumíme pod pojmem „grafický design“. Už jenom na příkladu tohoto „posunu“ lze sledovat, jak se ukotvení pojmů mění a posunuje v závislosti na současném diskurzu doby. V mediální a informační době jsme ovládáni obrazem, paradoxně s postupující technikou vyspělostí žijeme pod nadvládou optických vjemů. Literární tradice je zahnána do kouta, slovy teoretika médií Marshalla McLuhana jsme „retribalizováni“ obrazem.⁴⁵ (McLuhan, 2000) Jsme obklopeni obrazy, reklamou, vysíláním vizuálních zpráv. Oko je oproti všem ostatním smyslům přeceňováno a tím také přetíženo. Rychlost reakce oka je bezesporu rychlá, ale umíme opravdu obrazovým sdělením rozumět? Vizuální a mediální gramotnost je bezesporu horkým tématem výchovy. (Kesner, 1997)

Václav Hájek o obrazu říká: „*Obraz vždy určitým způsobem funguje: jako médium, reprezentace, umění, znak apod. Obraz je*

v současné době možná nejrozšířenějším způsobem komunikace, který vytlačil z dřívějších dominantních pozic text, mluvu či jiné typy primární (face to face) či sekundární komunikace (uskutečňované prostřednictvím médií)... Obraz zasahuje do všech úrovní sociální interakce a proměňuje ji. Veřejný prostor i komunikace se díky obrazu stává iluzivním, virtuálním, mocensky manipulovaným, ale též hravým, kreativním apod.“⁴⁶... „*Obraz v širokém slova smyslu je třeba podrobovat interpretaci a kritice a nespokojovat se s jeho prvoplánovým sdělením (za ním se většinou skrývá podprahová, manipulující informace). Studium obrazu je součástí mediální gramotnosti, což je v současnosti nezbytná složka porozumění kulturního dění.*“ (Hájek, 2012)

Ale zpět k našemu tématu grafiky. Jak rozumět v této situaci tak roztržitému pojmu jako je „grafika“? Zdá se tedy, že se můžeme v tomto případě snadno dostat do situace, kdy dva říkají totéž a zdaleka nemyslí totéž. Zjednodušeně řečeno, potká-li se matematicky založený informatik s umělecky založeným grafikem, budou mít jistotu, že se baví o stejné věci? Anebo ještě jinak: Vezmeme-li v úvahu, jakým vzděláním oba prošli a jaké kořeny, obzory a souvislosti jim studium přineslo, můžeme shledat v jejich „backgroundu“ propastný rozdíl? Nemluvím tu ani tak o dovednostech a kompetencích, které jim studium umožnilo získat. Dnes se běžně v oborech „grafický design“ vyučuje ovládání základních grafických programů a softwarů – jak na uměleckých, tak na technických školách. V tomto by si naši dva pomyslní studenti mohli rozumět naprosto přesně. Řeč je spíše o kulturním rozhledu, o znalostech dějin umění a historických souvislostí, základních pravidel estetiky – tedy tzv. „kulturním kapitálu“. Pokud mluvíme o vizuálních oborech tak také o schopnosti kreativně myslet, vyjadřovat se v zadáních autorsky, hledat nové cesty a řešení.

V tomto bodě se mohou zdát matematická studia a umělecká téměř „nepotkatelná“, vycházející ze zcela opačných pozic a stojící na opačných koncích spektra. A přece je to rozpor jenom zdánlivý. Matematika a umění se potkávají velmi často a pro mnohé autory jsou přímo nerozdělitelnou součástí jejich pojetí světa. Stejně tak používání „metody“ pro dosažení kreativního výsledku je zcela zásadní jak v umělecké práci, tak v pedagogice výtvarné výchovy.

⁴⁴ Situaci těchto pracovišť v rámci ČR jsem se zabývala v předchozím článku, viz Ronovská (2014).

⁴⁵ „*Milióny lidí, kteří sedí kolem televizní obrazovky, z autorizovaného zdroje nasávají moderní obdobu šamanistického vědění, důvěrně připomínají staré kmenové vztahy s jejich tyranizujícími příkazy a řízením.*“ (Marshall McLuhan)

⁴⁶ Syllabus předmětu „Úvod do teorie obrazu“ na KFF KU v Praze

2.2 MATEMATIKA A UMĚNÍ

„Matematika je pro umění nepostradatelná“.
Marsilo Ficino (1489)

Spojení matematiky a geometrie prochází celými dějinami umění. Od starověku je znám pojem zlatého řezu a jiných kánonů estetiky. Antika, stanovující pevné proporce ideální krásy zobrazovaného lidského těla, započala vědomé spojování výtvarného umění s matematicky vyjadřovanou kompozicí. Tuto tendenci obnovila plně opět renesance. (Folta, 1996) Matematické a estetické principy kompozice jsou tak univerzální a funkční, že je rozeznáme napříč celou historií umění, od antiky až po modernu.

„Pythagorejci Platónovy doby, včetně Platóna samotného, věřili, že na počátku všeho byla prázdnota, ve které se jakýmsi nevysvětlitelným způsobem objevil bod, který se protáhl v přímku, z níž vzešla plocha a u plochy hmota, která vrhla stín, a to je to, co vidíme. Tato řada základních prvků – bod, linie, povrch, hmota, simulakrum – chápaných jako cosi, co nemá jiný obsah než svou vlastní podstatu, představuje základní výbavu většiny moderního umění.“ (McEvilley, 1986)

Tímto „hyperbolickým“ skokem a spojením antiky a moderní doby lze vyjádřit nadčasovost a univerzálnost spojení matematiky a umění. Stejně tak jako s matematikou a geometrií, propojuje se umění také s metodou.⁴⁷ Metoda, pravidlo či určitý předem daný postup nebo koncept může zásadně určovat výslednou podobu díla, jak to vidíme nejmarkantněji v umění 20. století a nejvíce v konceptuální éře jeho 2. poloviny. Metoda navíc neoslovovala jen umělce směrů, u kterých bychom to čekali – konceptuální umění, op art, kinetic art, computer art, ale také dříve jejich předchůdce dadaisty a surrealisty („How to make a Dadaist poem“ – metoda Tristana Tzary)⁴⁸. Věhlasné použití metody a náhody v tvorbě Johna Cage mělo také předobraz například v experimentech W. A. Mozarta („Hudební hra s kostkou“ z roku 1787)⁴⁹.

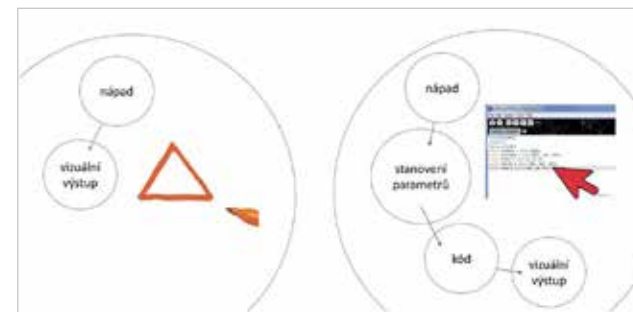
47 Rozuměj: Metoda (z řeckého met-hodos – doslova „za cestou“, cesta za něčím) je postup nebo návod, jak získávat správné poznatky, prostředek poznání. (Wikipedia)

48 Pomocí rozstříhaného novinového článku sestavuje novotvar, originální báseň.

49 Mozart napsal pravidla pro hru s kostkou, která sestavovala z předepsaných komponentů losem menuet.

Obr. 44

Použití informatických postupů v tvůrčím procesu



„Take an object. Do something to it. Do something else to it.“ Jasper Johns

Ve výtvarném umění se metoda od nástupu konceptuálních tendencí stala jedním ze základních principů tvorby díla. Jen námkou připomeňme slavná díla konceptualistů Sol Le Witta, Nam June Paika, Zdeňka Sýkory. Hra s geometrickými prvky, spolupráce s počítačem na předloze, náhodné či generované kombinace datových komponentů, to vše se stalo oblíbenou strategií konceptuálního umění. Od takzvaného „rules-based art“ se v digitálním věku dostáváme až k „generative art“.

Pro informatiku a matematiku má použití metody samozřejmě zásadní význam. V tvorbě dnes již hojně využívaných technik přesahujících informatiku do grafického designu a umění – např. generativního designu či vizualizaci dat – se navíc metoda stává určujícím prvkem pro výslednou podobu díla. (Viz obr. 44)

2.3 VÝZKUM 1: SEBEPOJETÍ UCHAZEČŮ O VIZUÁLNÍ STUDIA

V kontextu toho, co bylo řečeno výše, se nabízí otázky: Jak je vybaven student „vizuálního oboru“ na technicky zaměřené fakultě (tedy jaký je jeho „kulturní kapitál“)? Z jakého popudu se na grafický design hlásí a co očekává od tohoto studia? Asi tušíme, že na rozdíl od studentů čistě umělecky zaměřených a hlásících se na umělecké školy, bude tento student pravděpodobně „na opačném konci spektra“, tedy jeho motivace bude vycházet z jeho matematicko-technického zaměření směrem ke zkvalitňování svých dovedností v informačních technologiích, prohlubování znalostí např. softwaru zabývajícího se grafikou, sazbou, 3D technologiemi apod.

Podívejme se tedy na dílčí výsledky výzkumného šetření, které provádím na Fakultě informatiky MU v Brně. První část výzkumu

se snaží odpovědět na výše uvedené otázky a zkoumá formou dotazníku motivaci studentů informatiky ke studiu grafického designu. Dotazník byl položen posluchačům předmětu Vizuální komunikace, jehož úspěšné splnění ve 2. až 3. ročníku je podmínkou pro přijetí na studia aplikované informatiky do studia grafického designu a multimédií. Jinými slovy studenti obecně informatiky, kteří se rozhodli se specializovat na vizuální tvorbu, jsou přijímáni na základě zájmu o obor a prokázání vědomostí v teorii vizuální komunikace.

Studentům byl předložen dotazník s otevřenými i uzavřenými otázkami. Dotazník byl uveden uzavřenými otázkami:

Pokládáte se především za technický typ?

Odpovědi: ano spíše ano spíše ne ne

Jak byste charakterizoval/a svou paměť?

Odpovědi: mechanickou logickou fotografickou

Poté pokračoval otevřenými otázkami:

Co vás zajímá na studiu v Ateliéru grafického designu a multimédií?

Na jakém jednoduchém příkladu byste demonstroval/a přesahy informatiky a jiných oborů?

Čím jste chtěl/a být jako dítě?

Jaké máte ještě další zaměření, koníčky?

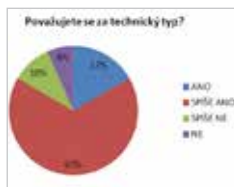
První dvě otázky měly zjistit sebepojetí studenta ve vztahu k technickému oboru, který studuje a jeho sebehodnocení. Dle očekávání se vyjádřila většina studentů kladně ke „spíše ano“ (67%), ke kategorickému ano už ovšem méně (17%), ke „spíše ne“ 10% a k rozhodnému „ne“ 6%. (Viz obr. 45)

Odpovědi ke druhé otázce byly zase ve znamení logiky: vlastní paměť hodnotilo jako logickou 53% respondentů, jako mechanickou 20% a jako fotografickou 27%.⁵⁰ (Viz obr. 46) Z poznámek, které studenti připojili, byly zajímavé připomínky senzorické a prostoro-ové paměti.⁵¹ Lakonická poznámka „z každého dačo“ jednoho ze studentů dokládá „vážnost“ jeho nazírání situace.

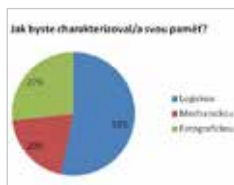
⁵⁰ „Mechanické vybavování zatěžuje pouze pozornost, kdežto záměrné vybavování logicky osvojené látky je tvořivou činností, která je výrazem mnohých kvalit osobnosti vzpomínajícího.“ (Čačka, 2001, s. 25)

Logická paměť se opírá o utřídění látky a o její pochopení. Mnohostranným spojováním látky při osvojování látky vznikají tzv. síťová schémata, ve kterých jsou paměťové prvky uspořádány do struktury podle individuálně přisuzovaného smyslu – logická paměť. (Čačka, 2001, s. 25)

⁵¹ Autorka si je vědoma poněkud zjednodušujícího znění otázky, která může vyvolat diskuzi. Je možné takto dělit paměť? Otázka byla takto formulována pro zjištění sebepojetí studentů a předpokládala jejich obecnou znalost problematiky.

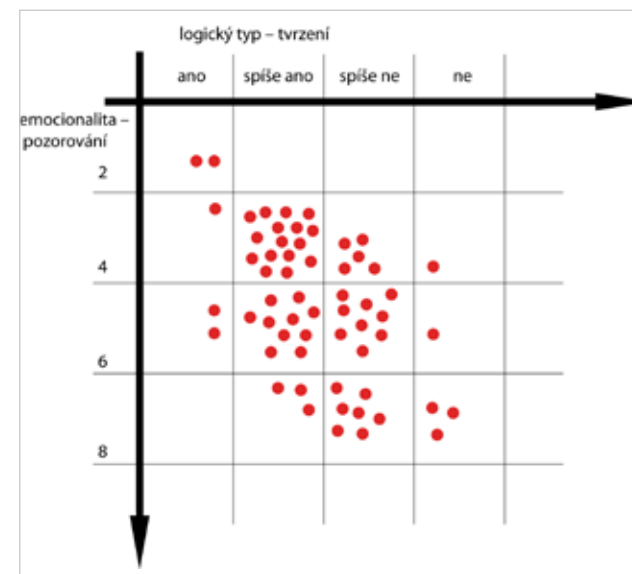


Obr. 45
Sebehodnocení studentů informatiky



Obr. 46
Sebehodnocení typu paměti

Obr. 47
Sebehodnocení studentů v dotazníkovém šetření



Druhou fází analýzy dat získaných z dotazníkového šetření byl rozbor otevřených otázek. Poměrně široce rozepsané odpovědi bylo třeba pomoci kódování strukturovat. Jedním z konceptů kódování bylo třídění odpovědí na emoční škále 1–8. V případě volnějšího rozepsání o své osobě se respondent stává otevřenějším a upřímnějším. Zkoumám tedy, kolik studentů ve svém sebepojetí zůstává „technickým typem“ nebo se otevírá více citlivějšímu, méně technicistnímu až romantickému pojetí svých aktivit. (Viz obr. 47)

Z následujícího grafu vyplývá, jak se i studenti se striktně technických a logickým sebepojetím dokáží vyjadřovat emotivně a citlivě. Za předpokladu ověření tvrzení studentů o jejich technickém a logickém rysu bychom očekávali pohyb na emoční škále spíše v horních částech grafu, dejme tomu v hodnotách 1–4. Překvapivě však se odpovědi pohybují nejvíce mezi hodnotami 2–6, s výskytem i hraničních hodnot v poli 6–8. S přihlédnutím k věku respondentů, který se pohybuje kolem 20. roku věku, můžeme předpokládat určité „hledání“ v osobnostním růstu. O to více jsou ovšem v tomto případě studenti ochotni tvořit, experimentovat a nebát se nových řešení.

Jako dílčí závěr šetření vzhledem k našemu tématu můžeme tedy říct, že uchazeči o studium grafického designu jsou sice založení technického, ale vedle zájmu o vizuální obor také obdařeni velkou mírou citlivosti, což by mohlo vytvořit dobrý potenciál k tvořivému a uměleckému vzdělávání.

2.4 VÝZKUM 2: KONCEPTUÁLNÍ A INTERMEDIÁLNÍ TVORBA

V této druhé části představení svého výzkumu bych chtěla ukázat zajímavé dílčí výsledky případové studie, kterou provádím s uzavřenou skupinou studentů AGD+M.⁵² Studenti se na začátku nacházeli již ve studiích aplikované informatiky (tzv. humanitní aplikace informatiky) se zaměřením na grafický design a navštěvovali můj předmět „Konceptuální a intermediální tvorba“. V současnosti již někteří absolvovali diplomovou práci, někteří se ještě nachází v magisterském studiu.⁵³ Přínosné je sledování studentů i po absolvování studia a přechod do praxe, proto jsme stále v kontaktu a šetření probíhá dál.

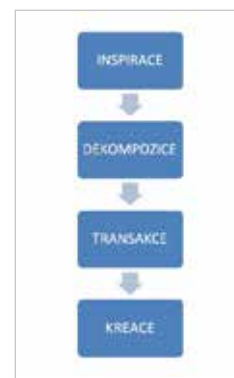
Předmět „Konceptuální a intermediální tvorba“ je volitelný pro studenty AGD+M. Vedle povinných předmětů Písmo, Typografie, Grafický design a Fotografie, se ateliéru vyučují nepovinné předměty jako Tvorba 3D charakteru, Výtvarná informatika, Architektonický prostor, Video a film, Animace a vizualizace, Programování generativního designu a Večerní kresba.

Jak je vidět ze skladby předmětů, je v ateliéru dáván důraz jak na dokonalé zvládnutí technických dovedností v ovládání médií jako je fotografie, video, film, tak na osvojení pravidel grafického designu, typografie a písma, na zvládnutí přesahových disciplín aplikované informatiky, ale také na rozvíjení tvůrčího potenciálu.

V předmětu „Konceptuální a intermediální tvorba“ se snažím se studenty během dvou semestrů prostřednictvím několika zadání postihnout jejich autorské myšlení, otevřít jim cestu k uměleckým disciplínám, které se přesně daným mediálním oborům vymykají, i když daná média používají (videoart, koláž, street art, site-specific, performance, happening). Cílem je představit jim jiné cesty vyjádření, než pouze účelové zvládnutí oboru. Donutit

⁵² Projekt Ateliéru grafického designu, který pro předložení Vědecké radě Fakulty informatiky v roce 1998 zpracovali V. Švalbach a J. Eliška, vedl ke sloučení tohoto zaměření s předmětem Výtvarná informatika vyučovaným Ivem Serbou a následnému vzniku Ateliéru grafického designu a multimédií Fakulty informatiky. (anotace ateliéru)

⁵³ Výzkum probíhá od roku 2012 do současnosti.



Obr. 48

Postup pro úkol
„Dekompozice a abstrakce“

je místy k hledání jiných než zaběhaných cest, využití jiných médií, než na jaké jsou zvyklí.

Z nepřeberného množství materiálu, nasbíraného během let 2012–2015 vybírám dva příklady témat, na kterých studenti pracovali a které jsem podrobila analýze. Tyto dva příklady ilustrují jak skutečnost, že studenti informatiky jsou velmi kreativní a schopni tvůrčí činnosti, tak i určitou disproporci mezi jejich technickým sebepečetím a emočním potenciálem vytvořených prací.

Šetření proběhlo v průběhu práce na zadaném tématu formou pozorování a dotazníku po skončení úkolu, poté byla díla analyzována. Na pracích ze dvou vybraných zadání bylo možno porovnat technickou úroveň práce, splnění zadání, ale také míru zaujetí, volnou autorskou práci a umělecký či tvořivý přesah.

2.4.1 ZADÁNÍ 1: DEKOMPOZICE A ABSTRAKCE OBRAZU

Zadání úkolu: Dekompozice a abstrakce vybraného obrazu

- Vyber dílo klasického malířství
- Najdi možnou kompozici (pauzovací papír, tužka)
- Převeď na velký formát (mřížková metoda)
- Zpracuj vzniklou kompozici podle svého jako nové abstraktní dílo (abstrakce) (Viz obr. 48)

Ze zadání vyplývá, že studenti měli k dispozici vcelku přesný postup k dosažení výsledku. Ten jim zároveň dával prostor ke hře s kompozicí, barvou a plochou.⁵⁴ Studenti se výzvy zhostili s chutí a bylo zcela bez pochyb, že zadání pochopili. Výstupem byly obrazy formátu B2, které jsme následně nafotili s autorem ve fotoateliéru (Viz obr. 49 a 50)

Obr. 49–50

Studentské práce na téma
„Dekompozice a abstrakce“



⁵⁴ Zadání práce předcházela přednáška o kompozici obrazu, modernistickém pojetí malby, myšlenkách Vassilije Kandinského a vysvětlení postupu abstrakce na práci Pieta Mondriana.

2.4.2 ZADÁNÍ 2: STYLIZOVANÝ AUTOPORTRÉT

Zadání úkolu: Stylizovaný autoportrét

- Vyber své oblíbené umělecké dílo
- Napiš komentář/koncept
- Vytvoř vlastní stylizovaný autoportrét

Zde měli studenti opět zadaný postup práce, nicméně nebyl tak striktně vymezen. (Viz obr. 51) Technika zpracování autoportrétu byla libovolná, studenti se mohli vyjádřit médiem, které si sami zvolili. Někteří použili jak kresbu a malbu či video a dokonce performance, většina jich však využila médium fotografie, koláže a manipulované fotografie. Lze z toho usoudit, jak je jim práce s fotografií blízká (i vzhledem k absolvovaným předmětům Fotografie I až III) a nedělá jim problém technika manipulace fotografie a postprodukce v software typu Adobe Photoshop či Adobe Lightroom. Během pozorování jsem cítila místy určitou bezradnost s orientací v tématu, ale po konzultaci záměru a konceptu se všichni pustili bez problémů do díla. Výstupem byly obrazy různých formátů. (Viz obr. 52)

Po realizaci obou zadání jsem studentům položila dvě otázky:

Které ze dvou zadání se vám lépe realizovalo?

Které ze dvou zadání vás více bavilo?

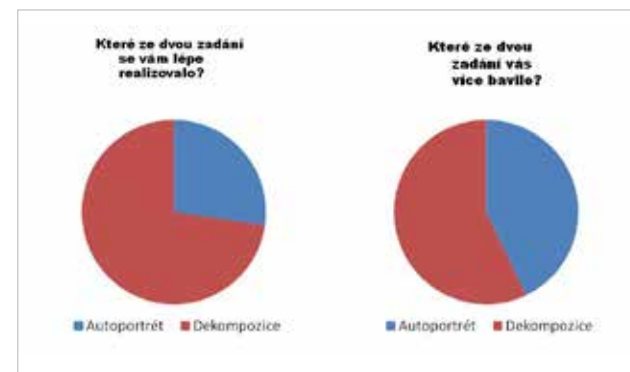
Jak je vidět na grafu (viz obr. 53), jednoznačně „vede“ zadání „Stylizovaný autoportrét“. Studenti ho hodnotili jak lepší na realizaci, tak i jako „zábavnější“.



Obr. 51
Postup pro úkol „Stylizovaný autoportrét“

Obr. 53

Hodnocení a preference zadaných úkolů



Odhlédneme-li však od odpovědí studentů a zaměříme se na výsledné práce, neubráníme se dojmu, že mezi těmito pracemi existuje jistý rozdíl, ovšem poněkud opačného charakteru. Co se týče výtvarné hodnoty díla, emoční výpovědi, osobní sebereflexe, míry experimentu a autorského hledání, má navrch zadání „Stylizovaný autoportrét“. Jakoby se studenti v tomto zadání více otevřeli – což vzhledem k tématu je samozřejmě a očekávané. O čem jiném je autoportrét než o rekognoskování vlastního já a cesta do vrstev vlastního sebeobrazu? Pro mnoho studentů to byl (dle jejich vlastních slov) „neobyčejný exkurz“, „hledání sebe sama“, „úlet“ apod. Pro některé někdy první zadání tohoto typu vůbec.

Obr. 54

Tomáš Štastník, *Jsem kráva*, 2013





Obr. 55
Henrich Lauko, *Autopotrét*,
2014; Kaja Kowalcuková,
Auto1, 2014

V rámci zadání byla i možnost autoportrét silně stylizovat, např. vytvořením vlastního stylizovaného „já“⁵⁵. Někteří studenti této možnosti využili a stvořili tak „hru“ se svým vlastním obrazem. Jeden student dokonce touto prací započal déletrvající projekt „Isem kráva“ (viz obr. 54), jehož myšlenkou bylo stvoření alter ega – krávy, která v autorovi byla objevena a kterou dále hledal v další tvorbě (performance, videoart, zvukové instalace, grafitti). Sám se vyjádřil, že zadání autoportrétu bylo pro něj „iniciační“ a celý projekt silně emotivní a určující pro jeho další osobnostní vývoj.

Jiní studenti zase prokázali schopnost konceptuálně pracovat a pojetí autoportrétu bylo ve výsledku velmi čistě podáno (viz obr. 55).

Některým studentům pomohla možnost citace a práce s předlohou a její parafráze, jak vidíme na obrázcích níže – inspirace Marcelem Duchampem (viz obr. 56) a Francisem Baconem (viz obr. 57).

Překvapilo i politicky angažované pojetí studentky, reagující na situaci na Ukrajině. Práci „A ty sleduješ?“ (česky „A ty sleduješ?“) pojala jako občansky angažovanou kampaň – včetně výlepu plakátů, tisku samolepek a vytvoření webu. (Viz obr. 58)

⁵⁵ V rámci přednášky při zadávání tématu byly studentům prezentovány autopotréty Andyho Warhola, Salvadora Dalího, Marcela Duchampa, Cindy Shermanové, Veroniky Bromové, Václava Stratíla apod.

Obr. 56–57
Soňa Borodáčová,
Five-Way Portrait of Me, 2012;
Zuzana Agricolová,
Za mamičku, za otecka, 2012



Obecně lze o práci studentů říci, že jim nečinilo problém technické zpracování zadání. Velmi snadno si poradili s fotografováním, postprodukcí obrazu, vytvářením obrazu v 2D i 3D softwaru. Tápání v orientaci v tématu vyřešila konzultace se mnou během realizace. Jen místy se objevila bezradnost ve volbě cesty



Obr. 58
Lenka Horáková,
A ty sleduješ?, 2014

k výslednému vyjádření, ale moje povzbuzování k autorskému vyjádření bylo mnohdy zúročeno. Můžu říci, že i přes počáteční nejistotu se studenti velmi otevřeli a práce byla místy velmi emotivní.

3 ZÁVĚR

„Dříve se líčily věci, které bylo na zemi vidět, nebo které bychom rádi chtěli vidět. Nyní se ukázala relativnost viditelných věcí a dospělo se k přesvědčení, že viditelné znamená v poměru k celku světa jen izolovaný příklad a že je mnohem více latentních pravd“.
Paul Klee (1920)

Otázky, které toto šetření vyvolalo, nám dávají důvod k zamýšlení: Bylo zadání „Dekompozice“ na rozdíl od zadání „Autoportrét“ opravdu tak „přínosnější“? Není právě tento rozdíl mezi „danou cestou“ a „nutností hledat“ ta nevyčísitelná hodnota, kterou může umělecké vzdělávání studentům dát? Může být podporování kreativity posléze zúročeno jak v osobnostním rozvoji studentů, tak i v jejich profesní přípravě?

Studenti zatím odpověděli jasně. Preferovali jasné zadání, metodu a daný postup před „bezbřehou“ volbou. Všichni se asi cítíme bezpečněji na vyšlapaných cestách a hledání nových nám činí potíže. Ale toto hledání posunuje každého jedince po jeho cestě dopředu a někdy cestu větví, nabízí alternativy. Pohádkové rozhodování na rozcestí znamená možnost volby, schopnost kritického myšlení a uznání zodpovědnosti za svou volbu. I každé objevení nové cesty skrze výtvarnou hru, každá autorská tvorba a vyjádření skrze vizuální umění nám dávají možnost další zkušenosti. A co je více přínosnější v dnešním světě nepřehledného množství

informací než schopnost se v nich orientovat a rozhodovat se, vybírat si a tvořivě tyto informace zpracovávat místo jejich pasivní konzumace?

LITERATURA

DRUCKER, P. 1969. *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row. ISBN 978-0-434-90395-5.

CASTELLS, M., FERNANDEZ-ARDEVOL, M., LINCHUAN QUI, J., SEY, A. 2007. *Mobile Communication and Society: A Global Perspective*. Cambridge (USA): The MIT Press. ISBN 0-262-03355-0.

ČAČKA, O. 2001. *Nástin psychologie I pro doplňující pedagogické studium*, Brno: Paido. 90 s. ISBN: 80-85931-94-X.

DACEY, J. S., LENNON, K. H. 2000. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-903-9.

JEDLIČKA, R. 2014. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. 278 s. ISBN: 978-80-246-2412-9, EAN: 9788024624129.

FABUŠ, P. 2012. *Co jsou to nová média?* Praha: 2012. Dostupné z: http://www.literarky.cz/index_o.php?p=clanek&id=3182

FOLTA, J. 1996. Vidění a zobrazování. In: BEČVÁŘ, J. & E. FUCHS. *Člověk – umění – matematika: Sborník přednášek z letních škol Historie matematiky*. Praha: Prometheus. ISBN 80-7196-031-4.

HÁJEK, V. 2012. *Jak rozpoznat odpadkový koš: Eseje o stereotypu ve vizuální kultuře*. Praha: Labyrint, Fresh Eye / Jinýma očima. ISBN 978-80-87260-31-9.

HELUS, Z. 2014. Edukace obratu včetně jejích důsledků pro uplatňování moci ve výchově. *PAIDEIA*, XI(3) 10.

KESNER, L. 1997. *Vizuální teorie*. Jinočany: H&H. 265 s. ISBN 80-86022-17-X.

KLEE, P. 1920. Schöpferische Konfession. In: *Tribüne der Kunst und der Zeit. Eine Schriftensammlung*. Hrsg. von Kasimir Edschmid. Reiß, Berlin. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schoepferische_Konfession_-_Paul_Klee.pdf

KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2329-7.

LISSMANN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, edice 21. století. ISBN 978-80-200-1677-5.

MALKEWITCH, J. 2012. *Mathematics and Art*. Dostupné z: <http://www.ams.org/samplings/feature-column/fcarc-art1>

McLUHAN, H. M. 2000. *Člověk, média a elektronická kultura: Výbor z díla*. Brno: Jota. 424 s. ISBN 80-7217-128-6.

MŠMT. 2007. Strategie celoživotního učení ČR [online], s. 1–81. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2011-04-04]. Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf

O'DOHERTY, B. 2015. *Uvnitř bílé krychle*. Praha: Tranzit. ISBN 978-80-87259-30-6

PALOUŠ, R. 1992. *Komenského Boží svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25615-5.

PALOUŠ, R. 1991. *K filosofii výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25390-3.

RONOVSKÁ, A. 2014. Klasická a nová média ve vizuální a umělecké výchově na technických školách. *Kultura, umění a výchova*, 2(2) [cit. 2014-09-23]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=47.

VANČÁT, J. 2007. *Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu*. Praha: MAC. ISBN 978-80-86783-20-8.

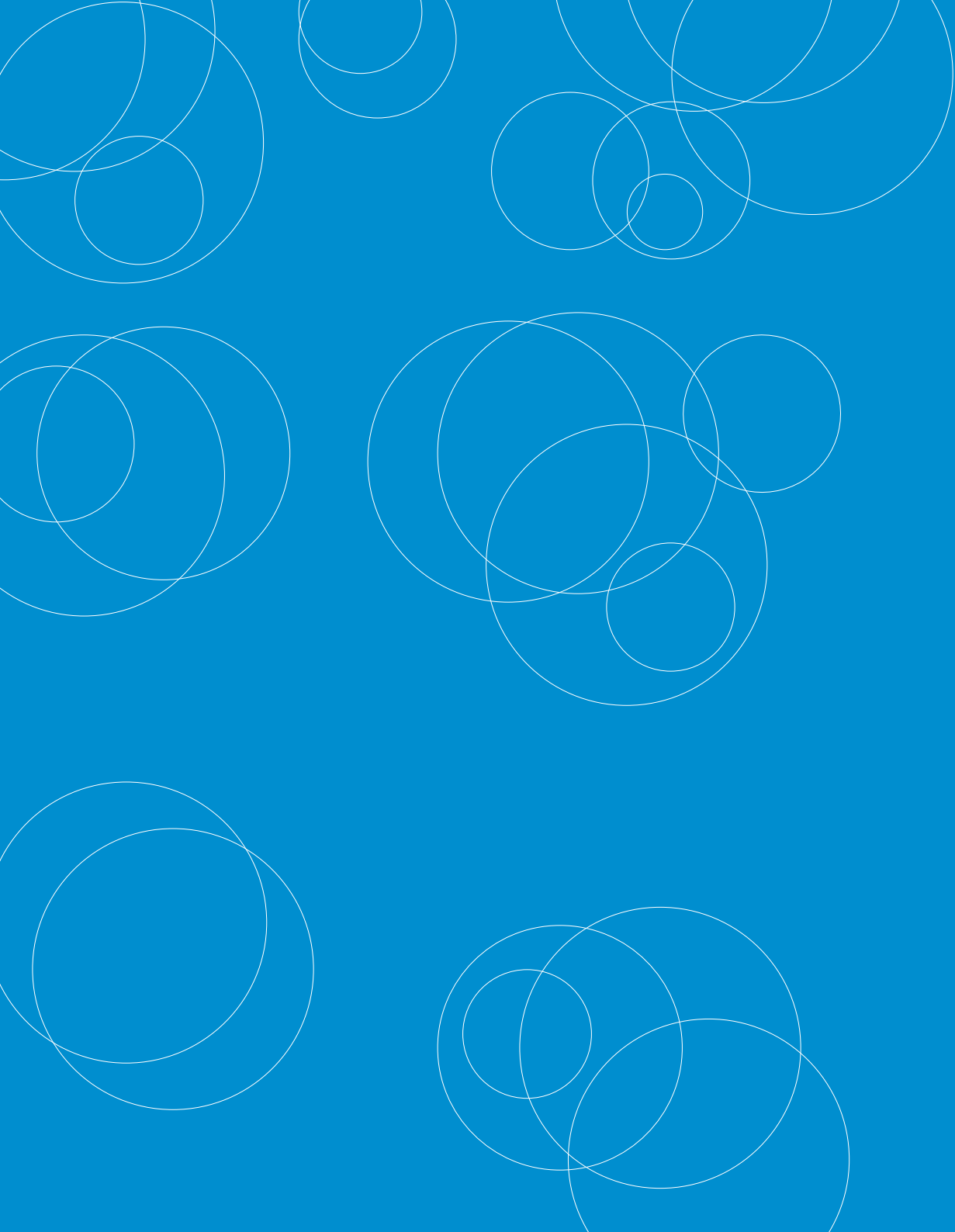
VISUAL AND ART EDUCATION AT UNIVERSITIES OF TECHNOLOGY – RESEARCH RESULTS

Abstract: Visual and art education in contemporary media-saturated society and its impact on technical education. Possibilities of the education in digital era and turnaround education. Visual art education in the educational systems of technically oriented schools, situation at departments of graphic design and computer graphics. Research results at Department of Graphic Design and Multimedia at Faculty of Informatics at Masaryk University in Brno. Self perception of students and their work in art education.

Key words: visual and art education, turnaround education, information technologies, new media, digital era, technically oriented schools, graphic design, computer graphics, research results, self perception, art work.

Autorka:

Mgr. et MgA. Anna Ronovská
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Ateliér grafického designu a multimédií
Fakulta informatiky Masarykovy univerzity
E-mail: anna.ronovska@gmail.com

The background of the slide is a solid blue color. On the left side, there are several clusters of overlapping white circles of various sizes. These circles are arranged in a way that they appear to be floating or overlapping each other, creating a sense of depth and movement. The circles are primarily located in the upper left, middle left, and lower left areas of the slide.

Přesahy a mezioborové souvislosti
výtvarné edukace

Umění jako etický element?

Olga Badalíková

Anotace: Příspěvek sleduje etické dimenze uměleckého díla a proměny těchto aspektů v historickém kontextu. Připomene možnosti využití a zneužití tohoto potenciálu v minulosti i v současné společenské realitě. Zvažuje mnohvrstevnaté roviny uměleckého díla napomáhající v edukačním procesu a možnosti jejich propojení se současným rozvojem etické výchovy.

Klíčová slova: etické dimenze uměleckého díla, proměny obsahu uměleckého díla v historickém kontextu, poselství uměleckého díla, subverzivní výklad uměleckého objektu.

Otevření tohoto diskutabilního tématu bylo podníceno jistě bohulibým zaváděním etické výchovy do školních osnov a následně úvahami nad možnostmi interdisciplinární kooperace mezi nově koncipovanou výukou etiky a oborem dějin umění. Vlastní struktura a metodika výuky etiky – v našem prostředí dlouho opomíjeného oboru, bez pochyby přísluší didaktikům. Smyslem následujícího příspěvku je však zvážit – jak a zda vůbec – podněcuje vizuální sdělení schopnost empatie a hloubku etického nastavení lidského jednání. Je nepopíratelným faktem že vizuální informace je manipulovatelná i manipulující, jak dokládá dnešní mediální svět a zejména reklamní odvětví. Otázkou zůstává, jak didakticky uchopit umělecké dílo které se vymyká populistickým klišé a svou významovou variabilitou může poskytnout o to více morální rezonance.

V rámci výuky lze pracovat s celou škálou etických konotací, opírajících se jak o samotné objekty, tak i o bohatou odbornou literaturu, směřující k analýze jednotlivých artefaktů i k širší teoretické reflexi. Výchozím předpokladem je akceptovat skutečnost, že etický potenciál uměleckého díla lze nahlížet z mnoha často odlišných aspektů. V dějinném kontextu můžeme ku příkladu hovořit

o proměnách vnímání významové roviny příslušného artefaktu a to s ohledem na danou historickou skutečnost či rozvrstvení společnosti (lze zde připomenout křesťanské či sekularizované society). Dále může být dekodování morálního sdělení ovlivněno emocionální a intelektuální kapacitou a rovněž schopností empatie samotného příjemce. Tento potenciál je rovněž výrazně závislý na síle uměleckého sdělení, tedy na umělci samotném a je nutné zvážit vlastní tvůrčí záměr a jeho výklad, neboť mnohdy se myšlenka i vůle umělce s obecným přijetím artefaktu zcela mýlí. Prostor, který by se mohl stát určitou platformou pro formování kreativní mezioborové spolupráce, je tak s ohledem na jeho šíři možno vymezit zlomovými ale i spornými, především však inspirativními artefakty, které si zde dovoluji připomenout.

V historii jsou jistě známy příklady, kdy byla umělecká produkce záměrně koncipována s cílem nést **etický rozměr**. K etickému jednání vybízí díla určená k posílení službě vlasti, viz *Řecké gigantomachie*, *Římský reliéf s bitevními scénami*, vyobrazení historických událostí, heroických okamžiků či občanských ctností jak bylo charakteristické pro období klasicismu. Připomeňme *Přísahu Horatiů* (1784) *Jacquesa-Louise Davida*, případně o sto let poději *Rodinovy*, *Občany z Calais* (1895). Jednoznačným impulzem k sebezpytování vlastních skutků je vizualizace křesťanských morálních zásad. Podnětná jsou díla určená k jejich rozvíjení, ať už se jedná o ilustrace ke knihám morality, či o nizozemskou malbu 16. století (*Hieronimus Bosch*, *Pieter Breughel* etc.). Středověký ale i barokní chrám budovaný ke slávě Boží je nazýván biblí v kameni, nabádající k prohloubení víry a tedy i křesťanského desatera. Tyto regule jsou předkládány jednak skrze zobrazení světců, trpících pro svou víru (sv. Šebestián, sv. Kateřina, případně sv. Jan Nepomucký), ale jsou připomínány i velkolepými scénami stvoření světa a jeho zániku či spásy, z nichž nejpřesvědčivější je zajisté *Michelangelova výzdoba Sixtinské kaple*. Uvedené příklady z historie a zejména z křesťanské ikonografie, vychází z vědomého předávání a rozvíjení příslušných morálních kodexů prostřednictvím uměleckého vyjadřování.

Prezentovaná přímá cesta k srdci věřícího vychází z premisy, že náboženské přesvědčení lze usměrnit příkladem, vzorem, obrazem. Zobrazení se sice stává mocí, ale nabývání znalosti morálních zákonů ještě nezaručuje jejich vnitřní pochopení a přijetí. Ztvárnění pozitivních etických situací ať už s odkazem na historii či mytologii však probouzí naději, že něco je možné a tedy i uskutečnitelné.

Vedle čitelného poselství uměleckého díla, je známým faktem **subverzivní** výklad konkrétních uměleckých objektů, jejichž původní účel byl potlačen a následně překryt potřebami jiných historicko-polických konstelací. Zamýšlené etické poslání tak bylo zvráceno a převrstveno. Tyto „omyly“ vznikaly spíše neznalostí než zlovolnými záměry. Ku příklad křesťany uctívaná *relikviářová socha svatého Fides z kostela S. Foy v jihofrancouzském Conques*, pozůstává z pozdně antické sochy vladaře z 5. století a z dalších časově i kulturně rozličných komponentů ze století 11.–14. Bronzová socha *římského císaře Marka Aurelia* ze 2. století našeho letopočtu, stojící v Římě, byla po staletí uctívána a považována za zobrazení prvního křesťanského císaře Konstantina I. Naopak charakter uvážené manipulace s etickým posláním objektu má záměrná proměna původně křesťanských chrámů v muslimské modlitebny (připomeňme byzantský chrám *Hagia Sofia* v Istanbulu, případně přebudované chrámy v *turecké části Famagusty, na území dnešního Kypru*).

Zmíněné falešné a přesto léta přijímané interpretace upozorňují na skutečnost, že etické poslání uměleckého díla není konstantou, že se mnohdy proměňuje v čase a že jeho záměrné určení může vést k záměrnému zneužití.

K promyšleným **pseudoetickým manipulacím** a ke zcela svévolné interpretaci byla rovněž zneužita mnohá umělecká díla, mimo jiné známá malba *Arnolda Böcklina, Ostrov mrtvých*. Obraz, jenž byl (v několika verzích) namalován a původně roku 1880 určen ke kontemplaci pro truchlící mladou vdovu Marii Bernovou z Frankfurtu, se stal nejoblíbenějším dílem Adolfa Hitlera, který Böcklina (stejně jako Richarda Wagnera) označil za umělce nordické duše a v malbě nacházel odkaz ke germánské mytologii a ke germánským tradicím. Tomuto obrazu přesycenému symboly je však především připisován ve své době módní smutek nad „zanikající antikou“ a zejména dobový kulturní pesimismus. Plavba Charona na člunu s rakví ke skalním hrobům, kde lze rozpoznat i Böcklinův monogram, evokuje loučení, osamění a povyšuje ostrov na imaginární pomník umělce samotného. V této souvislosti připomeňme Hitlerova prominenta *Arno Breckera (Kameradschaft) Kamarádství a Bojovník* – kdy aluze na Laokoona a odkaz k antické kultuře je jednoznačný. Breckerovy válečné plastiky čerpají sice z antické typologie, ale významově těží z fašistického fanatismu. Bez znalosti kontextu jsme manipulováni. Starořecký ideál *kalo-kagathia*, tedy spojení krásy tělesné i duchovní je plně využit pro

nacistickou propagandu. Analogie podobného typu nalézáme i v rámci komunistické diktatury na mnoha místech východní Evropy. Zneužita k politickým účelům a manipulovaným výkladům byla nejen konkrétní umělecká díla, ale i původně zcela neutrální znaky či symboly, které v nových vztazích nabývaly nové zcela neetické významy (svastika – původně indický náboženský symbol, vlčice etc.) Záměrná manipulace s etickým posláním provází umění celou jeho historií a poukazuje na úskalí zjednodušených interpretací.

Další, specifickou oblastí umělecké tvorby související s morálními principy je zobrazení jejich **negace**, tedy jednak postižení polarit mezi dobrem a zlem, ctností a neřestí, ale i ztvárnění zla jako takového. I zde nacházíme příklady sahající hluboko do historie (Středověké tance smrti). Nesnadný boj s mravní bídou reprezentuje reliéfní zobrazení starozákonní *Evy na portále kostela sv. Petra v jihofrancouzském Moissacu* z počátku 12. století. Eva, stojící vedle zosobnění marnosti s hlavou ďábla, je zobrazena jako žena, z jejichž řader sají hadi a do klína se jí zakusuje ještěr nebo žába. Původní symbolika představující personifikaci Země kojící své děti byla zde pozměněna v negativním smyslu. Také hornorýnský mistr 16. století, později použil motivy hadů a žáby aby varoval před trestuhodným chtičem v malbě *Zesnulí milenci, Smrt a Chtíč, Muzeum Strasbourg*. Tato nezřídka užívaná schémata byla nepochybně inspirována staršími příklady knižní malby z moralizujících traktátů. Podmanivý obraz *Zjevení nebo Salomé tančící před Herodesem od Gustava Moreaua* kolem 1870 svou zlovolnou krásou, tajemností a bohatostí barev i tvarů, se stal inspirací pro umělce dekadence a zejména surrealismu. Rozmarná Salomé, symbol osudové ženy, tajemné neohraničené bytosti bez mravních mantinelů je příkladem fascinace temnými stránkami lidského naturelu. Pohrdání mravními zákony bylo principem tvorby představitele francouzského symbolismu *Feliciena Ropse*. Jeho *Pokušení svatého Antonína*, 1878 předznamenává kontroverzní fotografie *Bettiny Rheims. INRI* 1999 a destruovanou *Madonu* bratrů Jackea a Dinose Chapmana, 2011. Odvrácená strana a veškeré zlo světa lákají především současné umělce Herman Nietsche, Damien Hirst, u nás Jiřího Sozanskýho nebo Ondřeje Brody. I jejich díla mohou být podnětem k zamýšlení nad etickými mantinelami. Jak však varují poslední výzkumy, přemíra agrese narušuje přirozenou strukturu DNA a její slovní ale vizuální nadužívání trvale poškozuje lidský vývoj, který posléze spěje k degeneraci a k rozkladu.

Z krátkého exkurzu je patrné, že z pohledu historie umění se nabízí v oblasti etického vnímání neomezený potenciál, s nímž je však zapotřebí nakládat opatrně a se znalostí. Současná teorie umění obohatila respektovaný Panofského ikonografický a ikonologický výklad artefaktu o ikonopatický aspekt. Přiznala mu tak emocionální rozměr. Jak je patrné, umělecké dílo nabízí to, na čem stojí a co zároveň vysílá – tedy vibrace, empatii, myšlení, city. Vřadit je do výuky znamená přijmout nikoliv princip racionality, ale chaosu a hledat souvztažnosti skrze rezonance. A také etika není budována informací, ale vztahem. Předkládat pouze klíč k morálnímu chování se blíží předstírání nepochopeného, quasi skutečnosti, falešné úlevě, populistickému jednání či emocionálnímu kýči.

Vizuální sdělení zjevně otevírá příležitost k prožitku. Umožnit prožitek, otevřít motivaci skrze vizuální impuls, vede k autentičnosti, sdílení i k pochopení smyslu. Tušíme, že zárodkem umění je potřeba odhalovat, nenechat věci na pokoji. K výchozím znakům tvorby tak náleží kreativita, podnět, ideový pohyb jako zásadní kritéria změny. To vše je podstatou umění, které je neuchopitelné, neměřitelné, mnohdy postrádá racionální strukturu, vymyká se tabulkám i koláčovým grafům. Ve smyslu etické motivace spočívá síla umění v možnosti nalézt podobnosti v rozličném, dát směr. Poslat člověka na cestu, umožnit mu vstoupit do údělu. Umění nestojí na principu kognitivity ani logiky, nabízí však možnost nahradit linearitu modulací. Posláním etické výchovy, doufejme, nebude sdělovat zákony, ale nalézat smysl.

ART AS AN ETHICAL ELEMENT?

Abstract: The paper deals with the ethical dimension of an artwork and the transformation of these aspects in a historical context. It points out the ways in which this potential has been used and abused in the past but also in the present social reality. It reflects on the multiple layers of an artwork that contributes to an educational process and on the possibilities in which to interconnect them with the contemporary development of ethical education.

Key words: ethical dimension of an artwork, content transformation of an artwork in a historical context, the legacy of artwork, subversive interpretation of an art object.

Autorka:

doc. PhDr. Olga Badalíková, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

E-mail: olga.badalikova@upol.cz

Reflexivní dialog ve výtvarné výchově

Eva Směšná

Anotace: Příspěvek se zaměřuje na teoretické představení některých aspektů vedení reflexivního dialogu využitelných v rámci výtvarné výchovy. V úvodu je definován proces reflexe, popsány jsou jeho kořeny a následně je představen další vývoj využívání reflexivních procesů v psychologii a v pedagogice. Příspěvek mapuje některé psychologické aspekty přítomné v reflexivním procesu a poukazuje na možné přínosy reflexe ve výuce výtvarné výchovy.

Klíčová slova: výtvarná výchova, Rámcový vzdělávací program (RVP), reflexivní dialog, artefietika, metakognice.

ÚVOD

Koncepce vzdělávání u nás dlouhodobě prochází změnami, které se již v minulých letech odrazily také v zavedení rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP), který v soustavě vzdělávání vymezuje závazný vzdělávací rámec pro jednotlivé obory. Tento program podporuje zejména komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, předpokládá nejen vhodné propojování vzdělávacího obsahu, ale také volbu různých vzdělávacích postupů, různých metod a forem výuky a umožňuje také přizpůsobení vzdělávacího obsahu individuálním potřebám a možnostem všech žáků. Pedagogové stojí před náročným úkolem implementace principů a požadavků kurikula do výchovně vzdělávací praxe. Mezi úkoly pedagogů patří také vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu či prevence sociálně patologických jevů, jež jsou také v souladu s principy RVP a novými tendencemi ve vzdělávání. Napříč všemi vzdělávacími oblastmi je úkolem pedagogů pomáhat žákům utvářet a rozvíjet klíčové kompetence a poskytovat tak základ všeobecného vzdělání, které se orientuje na situace blízké životu a praktické jednání. (Jeřábek, 2016)

Předkládaný příspěvek se zaměřuje na teoretické zmapování procesu reflexe jako nástroje využitelného v edukačním procesu v rámci oboru výtvarná výchova, který je součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura a zamýšlí se nad procesem reflexe v kontextu principů daných RVP, na jejichž rozvoj se pedagogové ve výtvarné výchově mají zaměřit. K těmto principům náleží rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. V souvislosti s požadavky RVP a aktuálních výchovně vzdělávacích tendencí stojí pedagogové před úkolem zvažovat a aplikovat ve výchovně vzdělávacím procesu takové postupy, metody a formy výuky, které naplňují principy a požadavky RVP.

Na konci devadesátých se začíná formovat artefietika jako specifické pojetí výtvarné výchovy, jejímiž hlavními principy jsou reflexivní dialog, vzdělávací motivy a propojení poznávaného světa s poznáváním sebe samého. Metodicky se v artefietice pracuje v rámci dvou navzájem spjatých aktivit, kterými jsou exprese, tedy výrazový tvůrčí projev, a reflexe, náhled na to, co bylo zažito a vytvořeno. (Slavík, 2001) Podle Valenty (2005) jde v tomto pojetí o výchovu estetickou, jejíž cíl však nespádá jen do oblasti umění či estetična, ale je mnohem širší. Snaží se obecné možnosti umění využít pro celkový rozvoj člověka, zaměřuje se na jeho osobnostní a sociální rozvoj a současně s tím zahrnuje i specifika současné doby. Následující příspěvek se spíše než artefietikou, jako specifickým pojetím výtvarné výchovy, bude zabývat reflexivním dialogem, jedním z podstatných principů artefietiky, který však lze smysluplně využít také v rámci běžných hodin výtvarné výchovy. Příspěvek si klade za cíl teoreticky nastínit možnosti využití a očekávaný přínos aplikace reflexivního dialogu ve výchovně vzdělávacím procesu zejména se zaměřením na obor výtvarná výchova. Reflexe jako jedna fáze hodiny výtvarné výchovy, která následuje po tvůrčí aktivitě, kdy je věnován prostor ohlednutí se za danou aktivitou, uvědomění si toho, co se dělo, s následnou verbalizací a sdílením prožitků a zkušeností, nemusí být totiž využitelná pouze v artefietice, ale lze ji aplikovat ve výtvarné výchově obecně. Takové pojetí výtvarné výchovy naplňuje reformní záměry tvůrců kurikula, kteří v něm oproti dřívějšímu akcentovali komunikační aspekt, k němuž patří nejen reflexe, ale také interpretace a komunikace o smyslových podnětech a o tvorbě.

První část příspěvku představí pojmy reflexe a reflexivní dialog v kontextu výuky výtvarné výchovy a dále se zaměří na vedení reflexivního dialogu jako metody využitelné v tomto kontextu.

Proces reflektivního dialogu je zde uváděn do souvislosti s fenomenologickým zkoumáním skutečnosti, jež je také jedním z východisek humanisticky zaměřených psychotherapeutických systémů. Nastíněny budou také možnosti kultivace komunikačních schopností, zejména v souvislosti s rozvojem schopnosti sebereflexe a metakognitivních dovedností, na jejichž rozvoj je v současném školství kladem stále větší důraz. (Mrázková, Zapletalová, 2016) Schopnost metakognice je také dle autorů zabývajících se oblastí pedagogiky a pedagogické psychologie jednou z podstatných kompetencí, jež se má ve škole rozvíjet zejména v souvislosti se schopností učit se učit. Podstatou metakognice je schopnost reflektovat subjektivně vnímanou a uvědomovanou realitu.

V závěru příspěvku je představen možný přínos zařazení reflektivní praxe do hodin výtvarné výchovy, jejíž potenciál v oblasti naplňování výše uvedených principů a kompetencí daných RVP bude třeba následně podrobit důkladné analýze a výzkumu. Z hlediska duševní hygieny a prevence sociálně patologických jevů, jež tvoří významnou součást pedagogické praxe, lze vyvodit význam kultivace sebereflektivních a autoregulačních mechanismů, které právě úzce souvisí s rozvinutou schopností metakognice. Tyto dovednosti jsou současně v souladu s požadavky kurikulárních dokumentů a naplňují principy oblasti Umění a kultura dané RVP.

1 REFLEXE

Pojem reflexe je termín užívaný v různých oborech. V Psychologickém slovníku (Geist, 2000) je definován jako „obrácené myšlení do sebe, do vlastního vědomí a jeho prožitků“. Samotný pojem reflexe pochází z latinského *reflecto, reflexi, ohýbat, obracet nazpět, odrážet* a znamená zpětný odraz, a to buď například světelných paprsků zrcadlem, anebo smyslové zkušenosti myšlením. Hartl a Hartlová (2004, s. 502) definují reflexi jako „druh sebezpozorování, obrácení myšlení do sebe, do vlastního vědomí a prožitků“; autoři pak dodávají, že v pojetí konstruktivistů je reflexe spolu s úvahou považována za určující prvek učení. Reflexe je například jedním z nástrojů psychotherapeutů užívanými napříč psychotherapeutickými systémy; využívá se však také v pedagogice, v zážitkové pedagogice či andragogice. Reflexe a reflektivní dialog je také jedním z pilířů artefietických postupů a jako odrážení smyslové nebo jiné zkušenosti myšlením dosti přesně odpovídá kurikulárnímu ověřování komunikačních účinků.

Lucie Slejšková (2012) hovoří na stránkách Metodického portálu RVP o reflexi jako o ohlédnutí se za danou aktivitou nebo situací. Poznámává, že se jedná o proces, který nám pomáhá vytěžit a zpracovat naše zkušenosti získané během aktivity. Díky tomuto „ohlédnutí“ jsme pak schopni se z nabytých zkušeností efektivně učit. Ve svém článku se dále autorka zabývá reflexí ve vyučovací praxi, která bývá často opomíjena. Jedná se o proces třířázového modelu učení, kdy reflexe následuje po evokaci a uvědomění si významu nových informací. Autorka dále dodává, že je nutné umožnit žákovi po určité aktivitě nebo hodině udělat si v hlavě pořádek a pojmenovat, k čemu si takzvaně „došel“. Zdůrazňuje, že díky dobré reflexi také učitel může rozpoznat, kde se nachází „zóna nejbližšího vývoje“ a na čem může s žákem dále pracovat.

Autorem pojmu „zóna nejbližšího vývoje“ je Lev Vygotskij, ruský psycholog, který se zabýval také otázkou vzájemného vztahu řeči a myšlení. Podle Vygotského je nástrojem či prostředkem myšlení tzv. vnitřní řeč, která se liší od vnější řeči tím, že je útržkovitá, zkrácená. „Myšlenka představuje vždy jistý celek, svým rozsahem mnohem větší než jednotlivé slovo. Řečník rozvíjí často během několika minut jednu a touž myšlenku. Tato myšlenka je obsažena v jeho mozku jako celek a nevzniká nijak postupně, po jednotkách, tak jak se rozvíjí jeho řeč. To, co je v mysli obsaženo simultánně, rozvíjí se v řeči sukcesívně. Proto přechod od myšlení k řeči je podle Vygotského složitým procesem rozčlenění myšlenky a její reprodukce pomocí slov.“ (Vygotskij, 1970, s. 288, in Plhánková, 2004) Podle většiny teoretiků jsou myšlení a řeč dvě různé psychické funkce, které spolu těsně souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Někteří autoři považují jazyk za nástroj reflexe myšlení. (Plhánková, 2004) V souvislosti s tématem předkládané práce týkající se reflexe procesu výtvarné tvorby ve výchovně vzdělávacím procesu se tedy jeví kultivace schopnosti reflexe jako přínosná zejména v oblasti rozvoje lidské mentální aktivity a učení.

S procesem učení a schopností aplikovat získané vědomosti v běžné praxi je spojeno také pojetí reflexe dle Schöna (1986, in Navrátil, 2010). Schön upozorňuje na důležité téma, kterému se začala věnovat i řada dalších autorů a díky němuž se také v současné době hovoří o reflektující praxi či reflektujících profesionálech. (Havrdová, Hajný, 2008) Člověk reflektuje, co se v procesu stalo a na základě toho pak zvažuje další strategie jednání. Dochází k uvědomění a následně k vyslovení poznatků, na jejichž základě jsou vytvářeny vzorce a modely, které pak usnadňují vzhled do

situace. (Navrátil, 2010) Schön (1986, in Navrátil, 2010) vychází z teorie konstruktivismu, kdy se vychází z předpokladu, že člověk je tvůrcem reality; v této souvislosti autor dodává, že přemýšlení, pojmenování a dávání smyslu tomu, co děláme, nabízí možnost přetvářet danou skutečnost.

Fontany a Target (2005, in Vybíral, 2010) popisují reflektivní funkci jako schopnost symbolického porozumění. Autoři se zabývají schopností reflexe v kontextu psychoterapie a uvádějí, že tam, kde pacient není schopen uvažovat introspektivně o pohnutkách a záměrech svých i druhých, cítit a prožívat je, je cílem terapie tento deficit zmírnit. Pracuje se na schopnosti porozumět sobě samému, na tom, aby se neděsil svých prožitků, byl více v kontaktu sám se sebou. Autoři pak tento proces vnímají spíše jako „vychovávání“ klientů a považují tento proces za principiálně nekompatibilní s psychodynamickou perspektivou v psychoterapii. (Fontany, Target, 2005, in Vybíral, 2010, s. 86)

Tento pohled podporují také závěry Závory (2009), který se zabývá fenomenologickou reflexí výtvarného procesu, popisuje její cíle i podstatné aspekty a zařazuje ji nejen do nástrojů psychoterapeutických, ale také edukačních. Principům fenomenologického zkoumání bude věnována následující kapitola.

1.1 PRINCIPY FENOMENOLOGICKÉHO ZKOUMÁNÍ

V procesu výtvarné tvorby hrají podstatnou roli kromě vizuomotorických schopností a dovedností také kognitivní a emoční aspekty. Přichází zde ke slovu procesy prožívání, zážitku, tvorby a kreativity obsahující silně subjektivní složku. V souladu s požadavky uvedenými v RVP je v současné době ve výtvarné výchově kladen důraz na rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. Následující část příspěvku se bude věnovat teoretickému mapování možností využití reflexe proběhlých výtvarných aktivit v úzké souvislosti s fenomenologickým zkoumáním skutečnosti a jejich využití s cílem postupně kultivovat a rozvíjet principy oblasti Umění a kultura dané RVP.

Fenomenologie (z řeckého *faínomai*, *ukazuje se*) znamená obecně přesné zkoumání jevů. Místo zkoumání podstat a skutečností samých se zabývá zkušeností, tím, jak se věci „samy“ člověku ukazují v jeho vlastním vědomí. Za zakladatele tohoto filozofického směru je považován Edmund Husserl. Východiskem jeho fenomenologie byl subjekt a odpovídajícím metodickým postupem mu bylo „zření podstaty“, intuice. (Plhánková, 2003, s. 22) Přitom

však Husserl nezkoval, nakořil by se toto zření dalo zprostředkovat jinému subjektu – tedy i objektivně prověřit. Tématu intersubjektivní, tedy problematice vcítění se do druhých subjektů, se věnovala jeho žákyně, filozofka Edita Steinová (2013). Subjektivní interpretace vnějších a vnitřních událostí patří k jednomu z podstatných rysů fenomenologické psychologie. Hlavní metodou získávání poznatků je introspektivní přezkoumávání nezkraslené vnitřní zkušenosti.

Fenomenologický přístup byl jedním ze zdrojů, z nichž čerpají psychoterapeutické směry vznikající v rámci humanistické tradice, kam patří například Gestaltpsychoterapie či Daseinsanalýza. (Vybíral, 2010) V kontextu psychoterapeutické práce znamená fenomenologie postoj otevřenosti k tomu, co se právě teď a v tomto okamžiku děje, co se terapeutovi ukáže. Tento postoj se dá vyjádřit otázkami: Co se děje? Co se ukázalo? Jaké to je? Je to tak? K cílům Gestaltpsychoterapie, psychoterapeutického směru využívajícího právě fenomenologický přístup, patří zejména rozvoj uvědomění; s tím souvisí přijetí odpovědnosti za své subjektivní prožívání, sebezpřijetí a reintegrace odštěpených nebo dříve neuvědomovaných či popíraných částí osobnosti. (Vybíral, 2010, s. 324)

Psychoterapeutické metody jsou primárně určeny k léčebným účelům. Záměrem tohoto příspěvku však není zabývat se možnostmi psychoterapie, ale spíše poukázat na možnost využití reflexe a reflektivního dialogu ve školním vzdělávání, a to zejména v oblasti výtvarné výchovy. Reflektivní dialog je zde představován jako jeden ze zdrojů či jako inspirace k čerpání podnětů pro práci zaměřenou na výchovně vzdělávací proces. Reflektivní dialog lze v této souvislosti aplikovat bez nároku na stanovování diagnózy či dosahování léčebných cílů. Metodu fenomenologické reflexe v tomto smyslu používá ve svém zkoumání Jiří Závora (2009), který se zabývá specifiky výtvarného projevu a popisuje tuto metodu jako nedirektivní prostředek, který umožňuje bezpečně zacházet se znepokojivými⁵⁶ emocemi jedince. Emoce jsou přiváděny do vědomí jako aktuálně přítomné tělesné prožitky a následně jsou tematizovány jako vědomé obsahy, které jsou následně autenticky reflektovány prostřednictvím introspekce. (Závora, 2009)

Fenomenologickou reflexi výtvarného artefaktu považuje tento autor za zásadní nejen pro psychologii, ale také pro pedago-

⁵⁶ Ve výtvarné výchově se samozřejmě nejedná pouze o emoce znepokojivé

gickou intervencí. Popisuje postup reflexe, který prochází iniciací a prožitkem autora artefaktu, pokračuje procesem uvědomění a zachycení emoce, přes hledání vazby emocí na životní příběhy, pojmenování emoce, její přijetí a porozumění. Přestože se může zdát, že metoda je využitelná spíše pro školené psychoterapeuty, lze ji využít jak pro psychologickou diagnostiku a terapii, tak pro edukační účely. Fenomenologický přístup je koncept, který vychází z předpokladu, že objektivní pravda neexistuje, existuje však velmi mnoho subjektivních pohledů. Z toho vyplývá, že fenomenologický přístup může v tomto kontextu představovat výzvu odložit dosavadní předpoklady, sledovat a popisovat to, co se právě děje, zabývat se všemi aspekty pole a zaujímat nezaujatý postoj. (Mackewn, 2009)

2 REFLEKTIVNÍ DIALOG A ARTEFILEITIKA

Základním kritériem pro rozpoznání artefiletiky, specifického pojetí výtvarné výchovy, je dle Slavíka (2015) reflektivní dialog. Autor jej představuje jako rozhovor, „v němž si zúčastnění všímají různých stránek a souvislostí své tvorby a diskutují o nich mezi sebou. Žáci si v tomto dialogu předávají svoji subjektivní realitu (svoji fenomenologii vnímání světa), a současně se učí vnímat ji v širších kulturních souvislostech“. (Slavík, 2015, s. 14) Vzdělávacími motivy, jež řadí autor k dalším kritériím pro odlišení artefiletiky od jiných vzdělávacích pojetí, nazývá ty postřehy žáků, které propojují osobní zkušenost s jejím kulturním pozadím a směřují k prohloubení poznávání. Osobní zkušenost žáka je vztažena ke zkušenosti vrstevníků ve vzdělávací skupině a rovněž k tradicím určité společnosti a kultury, což se děje také prostřednictvím učitele. V souvislosti s tím směřují vzdělávací motivy buď k sebepoznání v kulturních souvislostech a nebo k poznávání prostředí s ohledem na osobní přístup k němu. Slavík (2015) je shrnuje do dvou skupin a nazývá je introvertními a extrovertními vzdělávacími motivy. Jak napovídá výše uvedené, reflektivní dialog ve spojení se vzdělávacími motivy je přirozeným a základním zdrojem nejenom poznávání, ale i sebepoznávání. Propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého je tedy třetím důležitým rysem, kterým se také artefiletika vyznačuje.

To, jací jsme, poznáváme tak, že zjišťujeme, v čem jsme podobní druhým lidem a nebo naopak v čem jsme od nich odlišní. Sebeoznání tedy není možné, není-li založeno na srovnávání vlastního sebeobrazu s chováním a míněním ostatních lidí. Pro-

ces sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu se tímto způsobem přirozeně propojuje s poznáváním lidí v okolí. Artefiletika tedy může podporovat u dětí realistické postoje k sobě nebo druhým lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti. To všechno hraje důležitou roli v tzv. pozitivní prevenci různých duševních nebo sociálních problémů nebo při jejich rehabilitaci. Měli bychom dodat, že výše uvedené postoje a úvahy se do značné míry opírají o koncepci tzv. pedagogického a sociálního konstruktivismu. To je široký proud vědeckých teorií a jejich praktických aplikací, který ve vzdělávání zdůrazňuje aktivní úlohu subjektu, význam jeho vnitřních předpokladů (před-porozumění, osobní zkušenosti) a důležitost jeho tvořivého vztahu ke společenskému nebo přírodnímu prostředí. (Slavík, 2015, s. 14–15)

Vybíral a Roubal, autoři publikace *Současná psychoterapie* (Vybíral & Roubal, 2010), popisují reflektivní funkci jako schopnost symbolického porozumění a vyzdvihují význam schopnosti uvažovat introspektivně o pohnutkách a záměrech svých i druhých (cítit a prožívat je) zejména v souvislosti se schopností porozumět sobě samému, neděsit se svých prožitků, být více v kontaktu sám se sebou. S vedením klientů k rozšíření schopnosti uvědomování se setkáváme v psychoterapii vedené v různých směrech; jedná se o směry a humanisticky orientované psychotherapeutické systémy inspirované východními filozofiemi, zejména buddhismem, ale také fenomenologií a humanismem. Aktivní uvědomování a dialog jsou dva základní terapeutické nástroje Gestaltpsychoterapie. (Vymětal a kol., 2004)

3 ORIENTACE NA PROCES

Nejen v oblasti výtvarné pedagogiky se setkáváme se zaměřením na „proces“ jako s jedním z možných přístupů. Zajímá nás tedy mnohem spíše než obsah tvorby a interpretace žákovy práce proces vzniku artefaktu. Mluvíme o přístupu zaměřeném na žáka, resp. na dítě. Žák reflektuje proces výtvarné tvorby a svoje individuální prožívání v rámci tohoto procesu. Předkládaný příspěvek se zaměřuje zejména na reflektivní proces, tedy vědomé uchopování subjektivně prožívané skutečnosti, ale také přístup zaměřený na proces se opírá o fenomenologický a experienciální přístup, který uznává rozvíjení uvědomování a respektu vůči všem částem a stavům vědomí člověka, jakkoliv rušivé nám některé z nich mohou připadat (Vybíral & Roubal, 2010, s. 354).

Výtvarná tvorba je proces, v němž hraje lidské prožívání jednu z důležitých rolí. Prožitek, či zážitek hraje podstatnou roli zejména v artefilitice, která je zaměřena právě na reflektování těchto fenoménů v dialogu. Přínos tohoto přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu zachycuje ve svých publikacích také Babyrádová (1999), podle níž má současná estetická výchova vést dítě a mladého člověka k otevřenosti v komunikaci a k potřebě tazání po duchovních hodnotách. Výchova by měla probouzet zájem o jeho vlastní tvorbu, jež je artikulací mýtického vědomí a zároveň prvním krokem k individuální interpretaci kultury. Autorka ve svém díle *Symbol v dětském výtvarném projevu* (Babyrádová, 1999) v této souvislosti představuje fenomenologicky orientovanou výchovu, která je nasměřovaná spíše k objevování nových perspektiv estetického osvojování světa. Takový přístup je v souladu s obsahy a cíli kurikula, kdy je kromě utváření životních dovedností (klíčových kompetencí) a přípravy žáků pro praktický život akcentováno také osvojování světa s estetickým účinkem. Zvláště v oblasti Umění a kultura je kladen důraz na rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.

Procesově orientovaný přístup rozlišuje tok procesu na základě jeho přístupnosti našemu uvědomování. Procesy bližší našemu uvědomování, tedy zážitky, pocity, myšlenky a vjemy prožívané jako záměrné anebo patřící k naší identitě, jsou nazývány primárními procesy. Procesy našemu uvědomování vzdálenější, prožívané jako cizí či rušivé, se nazývají sekundárními procesy (Vybíral & Roubal, 2010, s. 355). Procesově orientovaný přístup je založený na myšlence respektování a podpory celého procesu, snaží se vnést uvědomování do všech částí našeho prožívání. Mindell (1995, in Vybíral & Roubal, 2010) upozorňuje, že právě otevřený a přijímající postoj vůči všem částem a úrovním prožívání v nás i mimo nás a snaha podpořit jejich interakci je jistým druhem hluboké demokracie, kterou autor vnímá jako postoj, který může přinášet nové a transformativní řešení.

Procesově orientovaný přístup se aplikuje nejen v psychoterapii, ale také v oblasti rozvoje osobnosti. Mindell (1992, in Vybíral & Roubal, 2010) zdůrazňuje, že tento přístup vychází z Jungova finalistického principu, kdy všechny zážitky mají svůj smysl a účel, nezkoumáme, odkud zážitky pocházejí, ale spíše to, kam směřují. Autor dále poznamenává, že tělesné symptomy, problémy a vztažové potíže nejsou nevyhnutelně patologické, ale mohou být krá-

lovskou cestou vývoje osobnosti. (Mindell, 1992, s. 3, in Vybíral & Roubal, 2010) Pozitivní přínos reflektování aktuálního prožívání v oblasti rozvoje osobnosti se projevuje také v důrazu na reflektivní složku učebních kompetencí. Ukazuje se, že aspekty „samostatně a systematicky se učit, kriticky posuzovat výsledky vlastní práce, překonávat případné obtíže při učení, být za výsledky svého učení zodpovědný“, jsou jedněmi z významných kompetencí, které jsou klíčovým pojmem všech současných relevantních dokumentů. (Krykorková, 2011) Dnešní pedagogické pojetí výchovy a vzdělávání se obrací k dítěti, je brán ohled na jeho vývojová specifika z pohledu vývojové psychologie, ale také na jeho individuální zvláštnosti. Dále je kladen důraz na podporu kompetence sebereflexe, autoregulace a seberealizace, která v nejrůznějších činnostech u jedince posiluje zaměření na sebe sama a přispívá k jeho uvědomělému, zodpovědnému a produktivnímu přístupu ke světu a k jeho poznávacímu úsilí. (Helus, 2004) Rozvoj a kultivace schopnosti reflexe, sebereflexe a autoregulace souvisí také se schopností metakognice, jejíž podstatou je schopnost reflektovat subjektivně vnímanou a uvědomovanou realitu. Jedná se o kompetenci rozvíjenou zejména v souvislosti se schopností učit se učit. (Zapletalová, Mrázková, 2016)

4 ROZVOJ METAKOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ

Metakognice je jedním z fenoménů kognitivních, tedy rozumových procesů, k nimž náleží také schopnost reflexe. Jak již bylo výše uvedeno, jedná se o myšlenkový proces, myšlení o myšlení. Myšlení je považováno za nesložitější kognitivní proces. Jedná se o vnitřní mentální děj, který nelze přímo pozorovat. Lze ho definovat jako proces zpracování a využívání informací. (Plháková, 2004) Podstatou metakognitivního zpracování kognitivních činností je reflexe, tedy uvědomění si těchto postupů, ocenění jejich významu a smyslu, případně také výhod v procesu dalšího poznání. To je také podstatou všeobecně známého pojetí metakognice jako reflexe vlastního učení a poznání neboli „poznávání na druhou“. (Krykorková, 2011)

Kognitivní psychologové Sternberg a Gardner (1999, in Plháková, 2004) přicházejí s tím, že metakognice je velmi důležitou složkou inteligentního chování. Definici inteligence dokonce rozšířili o metakognici, tedy porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopnost je řídit. Dle Krykorkové (2011) se vzhledem k tomu, že je v metakognici spatřován aspekt rozvíjející především reflexi, porozumění a svébytnost poznání, stává klíčovým tématem školního

učení, poznání a možností jejich rozvoje. V souvislosti s tématem, kterým se předkládaný příspěvek zabývá, lze v těchto myšlenkách vnímat především výzvu pro učitele, kteří mají možnost přinášet vhodné podmínky pro rozvoj metakognice, aby jako experti ve svém oboru projevili hlubokou znalost úkolových situací, jejich logiky, a v rámci možností dalšího rozvoje využívali možností její aplikace.

Již výše jsem v této souvislosti uvedla jméno jednoho z významných sociálních a pedagogických psychologů, Zdeňka Heluse (2004), který v této souvislosti klade důraz zejména na organizaci podmínek ve smyslu poskytnuté příležitosti. V této souvislosti vyzdvihuje tento autor v rámci svého rozvojetvorného pojetí osobnosti právě zpřístupnění skutečnosti žákům tak, aby ji mohli objevovat. Navážeme-li na výše zmíněné Helusovo osobnostní pojetí dítěte, stává se oblast autoregulace dítěte jedním ze sedmi osobnostních zřetelů, jejichž uplatňování považuje autor pro rozvoj osobnosti dítěte za nezbytné. Zřetel k autoregulaci je řazen vedle zřetelů celistvosti, zaměřenosti, mezilidských vztahů, pohlaví a identity. Autoregulace je tedy chápána nejen v souvislosti s ovládáním emocí, korigováním a utvářením postojů či aktivizačních motivů, ale také v úzké souvislosti s identitou osobnosti a vytvářením sebepojetí. Autoregulace v těchto souvislostech představuje skutečnost, kdy se jedinec sám nad sebou zamýšlí a rozhoduje. Hledání a vyjadřování identity totiž představuje to, že se jedinec takto vymaňuje z vlivů, které jej řídí zvenjšku a do dění vnáší své vlastní přínosy, na kterých mu záleží a jimiž vyjadřuje svébytnost původce vlastních činů. (Helus, 2004)

ZÁVĚR

Z uvedených teoretických souvislostí vyplývá, že reflektivní dialog jako nástroj přispívající podstatně k rozvoji žákovských kompetencí má ve výchovně vzdělávacím procesu důležité postavení. Jak již bylo výše uvedeno, poskytuje právě nové a stále se vyvíjející pojetí výtvarné výchovy široký potenciál pro uplatnění a kultivaci schopnosti reflektovat vlastní tvůrčí činnost i vlastní prožívání. V procesu komunikace (dialogu) se pak významně podílí také na vzájemném zprostředkovávání subjektivních realit. Výtvarná výchova tedy nabízí široký prostor pro propojení kognitivních a emočních procesů, které se přímo uplatňují ve výtvarné tvorbě, a zároveň významně podporuje rozvoj vědomého uchopování vnější i vnitřní reality subjektivního světa. Z výše uvedených teoretických východisek tedy vyplývá, že učitelé výtvarné výchovy mají v rukou jedinečný nástroj

s potenciálem citlivě formovat emočně kognitivní zrání a kultivovat růst jednotlivců. Zatímco v jiných oborech může být naplňování nadoborových dimenzí kurikula obtížné, ve výtvarné výchově, jež dává odpovídající prostor reflexi, je toto naplňování zcela přirozené.

LITERATURA

BABYRÁDOVÁ, Hana. 1999. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita. 132 s. ISBN 80-210-2079-2.

GEIST, Bohumil. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář. 425 s. ISBN 80-86226-07-7.

HARTL, Pavel & Helena HARTLOVÁ. 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HAVRDOVÁ, Zuzana et al. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

KRYKORKOVÁ, Hana. 2011. *Inventář znaků rozvojetvorného učení – Sebereflexe, metakognice, autoregulace*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14197/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJE-TVORNEHO-UCENI---SEBEREFLEXE-METAKOGNICE-A-AUTOREGULACE.html/>, Národní program RVP, materiály z jednání Rady pro Evropu 2000, 18. 7. 2015.

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

MACKEWN, Jennifer. 2009. *Gestalt psychoterapie: moderní holistický přístup k psychoterapii*. Praha: Portál. 262 s. ISBN 978-80-7367-649-0.

NAVRÁTIL, Pavel a kol. 2010. *Reflexivita v posuzování životní situace klientek a klientů sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus. 196 s. ISBN 978-80-7435-038-2.

PLHÁKOVÁ, Alena. 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.

JERÁBEK, Jan a kol. 2016. *Rámcové vzdělávací programy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>, 8. 11. 2016

SLAVÍK, Jan. 2003. Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik). *BDK – Bund Deutscher Kunsterzieher*, 39(2) 20–24.

SLAVÍK, Jan. 2011. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2) 207–225. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/200-11,17.7.2015>

SLAVÍK, Jan & Petr WAWROSZ. 2001–2004. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2 sv. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan & Sylva ELIÁŠOVÁ. 2015. *Dívej se, tvoř a povídej! artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál. 194 s. ISBN 978-80-262-0876-1.

SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Reflexe*. 2012. Dostupné z: <http://www.msm.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>, 20.4.2016.

STEIN, Edith & Maria Antonia SONDERMANN, ed. 2013. *K problému vcítění*. Praha: Nadační fond Edity Steinové. 143 s. ISBN 978-80-905351-0-7.

UŽDIL, Jaromír & Jiří DAVID, ed. 1988. *Mezi uměním a výchovou: sborník textů a statí*. Praha: SPN. 463 s.

VALENTA, Josef. 2005. Pedagogické systémy jako odpovědi na různé situace lidské existence. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/165/PEDAGOGICKE-SYSTEMY-JAKO-ODPOVEDI-NA-RUZNE-SITUACE-LIDSKE-EXISTENCE.html>, 16.4.2016

VYBÍRAL, Zbyněk & Jan ROUBAL. 2010. *Současná psychoterapie*. Praha: Portál. 743 s. ISBN 978-80-7367-682-7.

VYMĚTAL, Jan a kol. 2004. *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada. 339 s. ISBN 80-247-0723-3.

ZAPLETALOVÁ, Jana & Jana MRÁZKOVÁ. 2014/2016. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-7481-085-5.

ZÁVORA, Jiří. 2009. Specifika výtvarného projevu v metodě fenomenologické reflexe. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK, Jan a BLAŽEK, Vladimír. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 123–131. ISBN 978-80-7290-415-0.

A REFLECTIVE DIALOGUE IN ART EDUCATION

Abstract: The text deals with the theoretical basis of some aspects related to the guidance of a reflective dialogue applicable in art education. The introduction brings the definition of the process of reflection as well as the description of its roots. Subsequently, further development in the application of reflective processes in psychology and pedagogy is introduced. The text not only reflects on selected psychological aspects that are present in a reflective process but also points out potential benefits of reflection in the lessons of art education.

Key words: art education, Educational Framework Programme, reflective dialogue, artphiletics, metacognition.

Autorka:

Mgr. et. Bc. Eva Směšná
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
E-mail: smesna.eva@seznam.cz

GUGA PIZZA – Aneb, jak (ne)zjednodušit problém vzdělávání ve výtvarném oboru ve výtvarné výchově v profesní přípravě učitelů v čase digitálních výhod posledních dvou století

Danuše Sztablová

Anotace: Součinnost ve struktuře problémového pole profesního vzdělávání učitelů nejrůznějších typů a stupňů škol ani po dvaceti pěti letech transformace českého školství neprostoupila do všeobecně potřebné a žádoucí úrovně institucionálního mezioborového porozumění. Nejen na nejrůznějších typech základních a středních škol, také ve vysokoškolských podmínkách učitelské přípravy je nutné neustále hledat klíče k mezioborovému porozumění v rámci institucionálního rozhodování o kvalitách profesního rozvoje budoucích učitelů. V čase zdůrazňování autoritativní pozice péče o vizuální gramotnost žáků a opět jejich učitelů si pozornost zaslouží expresivní výrazové předměty. Jejich kulturně-oborové obsahy jsou v rozvoji kulturní gramotnosti všech účastníků vzdělávání nezastupitelné. Významnou roli mezi nim hraje výtvarný obor – výtvarná výchova. Argumentační možnosti její obhajoby v současné době nacházíme v úrovni *estetiky edukace*.

Klíčová slova: profesní vzdělávání učitelů, výtvarný obor, výtvarná výchova, estetický postoj, digitální gramotnost, vizuální a kulturní gramotnost, estetika edukace, sociálně-estetické problémy/otázky, estetický příjem, tvorba, poznání.

ÚVOD

Jedním z nejfrekventovanějších problémů posledních dvaceti pěti let diskutovaných a řešených v okruhu otázek transformace českého školství, jeho obsahu a podob, se stal, nejen na pedagogických fakultách příslušných univerzit a ostatních vysokých škol, problém profesní přípravy učitelů. Mohlo by se zdát, že prvopočáteční léta „divokých experimentálních inovací“ studijních programů a jejich oborových zaměření mají zejména vysokoškolské vzdělávací instituce garantující obsah a kvalitu profesionalizace učitelů z velké míry za sebou. Zcela určitě tomu tak není. S každým institucionálním verdiktem se jeho tvůrcům či vnímatelům otevírá prostor pro možnost „vidění“ nových či staronových elementů zkušeností a znalostí, nově či staronově předpokládaných, aktuálně nezvýrazněných či dokonce potlačených, oficiálně nezaznamenaných nebo záměrně eliminovaných obsahů a významů, které v sociálním světě i ve světě individuální či institucionální kultury bezprostředně a zákonitě vstupují do dynamickým vztahů. Svými účinky doléhají nejen na jakoukoliv rovinu světa edukace (vzdělávání a výchovy). Některé jejich výsledky a efekty se projeví okamžitě. Jiné zůstanou v podobách nejrůznějších očekávání před odbornou a širší veřejností notný čas skryty. Dříve či později zasáhnou kvality života společnosti, prostoupí do výrazu její kultury, podminí stav vzdelanosti i postojů k ní.

1 GUGA GUGA ČI UGGHA UGGHA – ŠKODA, ŽE S TAKOVOU RADOSTÍ A TAK ČASTO NETANČÍME KOLEM PRAVĚKÝCH OHŇŮ POZNÁNÍ...

Poznání, jako filozofická, kulturně-antropologická, estetická, etická, logická, psychologická, sociologická a další možná kategorie, nabývalo v dějinách lidské kultury bohatství svých obsahů v zákonitě časové posloupnosti. Jejich celistvý rozsah jediná lidská mysl zřejmě nikdy v úplnosti nepozře. Pokud by kapacita myšlení některé lidské bytosti přece jen dovolila zaznamenat dílčí i zobecněné poznávací obsahy alespoň pod encyklopedickými hesly, pak by největší obtížnost nastala při hledání všech relací mezi významy, které se zákonitě uspořádávají na poli významů, které reprezentují a interpretují vztah člověka ke světu v dějinných, kulturních – filosofických, estetických, uměleckých, vědeckých, etických, logických, světonázorových, psychologických a neuropsychologických, fyziologických, civilizačních (institucionálních, komunikačních, pracovních – výrobních), biosociálních, environmentálních a jiných souvislostech.

Vtipná televizní reklama na chlebové chipsy Bake rolls – propagující nám všem dávno známé, klasické, při zažívajících potížích pomáhající suchary, jsou v nově upraveném kruhovém tvaru (hostie) a trochu okořeněné chutí představovány a vysvětlovány jako největší objev všech dob do roku 2015. Pravěký manažer líčí svým posluchačům, pravěkým zákazníkům, jak došlo k objevu senzačního výrobku. Podněcuje jejich vizualizaci, připomíná úžasné vize, slibuje nebývalé zážitky. Ve své prezentaci na skalisku zpodobňuje projekci svých myšlenek a argumentů. Slibuje původnost, pravdivost a objevnost svého vynálezu. Když se zaposloucháme do jeho řeči, zaslechneme slabičné artikulační pokusy typu „gugu, guga, ugha, ugha“ jako počátky jeho profesionální řeči a snahy o přesvědčivou obhajobu všech svých tvrzení (tvspoty.cz/7days-bake-rolls, <https://www.youtube.com>). Neochutnáme-li suchary z dávné běžné české produkce, nemáme s čím srovnávat a jsme v pasti. Moc obrazu byla ve všech historických etapách lidstva velká. Slovo schopné vyvolat obraz v lačné lidské mysli taktéž. Neverbální i verbální obraz nás lehčeji přesvědčí, pokud nám scházejí zkušenosti a znalosti s důrazem na dějinné souvislosti problému, který si máme představit, řešit jej, ocenit jeho možnosti, odkrýt míru jeho inovace, ochránit jeho vývoj před ztrátou dřívějších poznatků, před unáhleným nemoudrým zjednodušením.

Vracet se k počátkům poznání je naše kulturní povinnost. Vybízí nás k opatrnosti. Usnadňuje analýzy, umožňuje srovnávání, prověřuje naše osobní i profesní úsudky a soudy.

1.1 NĚKDY SVÁ POZNÁNÍ MUSÍME HÁJIT PROTI VŠEM ...

Postavení výtvarné výchovy – výtvarného oboru v dějinách českého školství čerpá a plyne:

- z obsahových a hodnotových souvislostí světa kultury s důrazem na kulturu vizuální, na její obsahy a výtvarné formy;
- z dějinné snahy uměleckých osobností (nejen) českého učitelstva o rozvíjení kvalit jedinečného osobnostního a vzdělanostního potenciálu (opět nejen) české společnosti;
- z téměř tradiční orientace směrem k poznávání zákonitostí výtvarné tvorby dětí a jejich tvůrčích možností;
- ze zájmu o porozumění struktuře lidského vidění a jeho uplatnění v kultuře všedního dne i umělecké tvorby;
- ze snahy o poznávání principů vizuální výtvarné komunikace v dějinných souvislostech;

- z tradičního zájmu o zákonitosti, funkce a možnosti zkvalitňování estetického a uměleckého příjmu a tvůrčí (nejen umělecké) vizuální výtvarné tvorby;
- z historicky narůstajícího fondu znalostí z oblasti teoretického didaktického zázemí péče o osobnostní, sociální a kulturní rozvoj žáků a studentů (opět nejen) českých škol s důrazem na jejich zkušenosti a znalosti ze světa výtvarné kultury a seberealizace v ní a jiné.

Nejen učitelé výtvarné výchovy, ale zejména oni, se snažili v dějinách výtvarného oboru a předmětu v různé intenzitě a s různým úspěchem proklamovat a ochraňovat smysl a hodnoty výtvarně-uměleckého vzdělání jako jednoho z prostředků rozvoje kulturní gramotnosti (nejen) svého národa, jako jedné z obsahů a podob možností ochrany člověka před duševní prázdnotou a kulturním analfabetismem, které ohrožují i současnou civilizaci.

Zastánci potřeby a hodnoty výtvarného a jiného uměleckého vzdělání nejdou stáli proti individuálním a institucionálním tvrzením a rozhodováním, která:

- jejich argumenty ve prospěch zkvalitňování edukačních podmínek výtvarných ale i dalších expresivních oborů nepřijímala, zpochybňovala a neusilovala o zlepšení podmínek jejich uplatnění v systému vzdělávání;
- upřednostňovala průměrnost, nižší úroveň až ostudnost v zajišťování edukačních obsahů, jejich výsledků a efektů, které byly a měly být vzhledem k věku žáků předpokládány;
- nenaplnovala kulturní očekávání, které mohly a měly být na expertní úrovni institucionální péče o podmínky výtvarného vzdělávání na nejrůznějších stupních a typech škol vyžadovány.

1. 2 POD PLÁŠTĚM TUŠENÍ HODNOT A JEJICH ÚČINKŮ VE PROSPĚCH LIDSTVÍ...

Pohled do historie výtvarné výchovy by nám umožnil hlouběji nahlédnout do „dějin objevování a zkoumání společenského smyslu výtvarné kultury a výtvarného umění“ (Slavík, 1998, s. 1) a jejich vztahu (nejen) k výtvarné edukaci. Na stránkách tohoto textu není možné se těmito otázkám věnovat ve vyčerpávajícím rozsahu. Přesto nelze pochybovat o tom, že především lidskost a lidství je edukačním završujícím cílem našeho předmětu.

Současné teorie expresivních oborů (zejména výtvarné, hudební a dramatické výchovy) a jejich role ve výchově a vzdělávání se mohou (ve srovnání s obecnou úrovní vzdělávací praxe

– s výjimkou zřetelných a chvályhodných výjimek v předškolním, základním, středoškolském i vysokoškolském vzdělávání) odkázat na úctyhodnou historii svého kulturního významu a přínosu v dějinách českého školství. Připomínáním úsilí předchůdců dnešní generace učitelů a badatelů v oblasti výtvarného vzdělávání v českých zemích se můžeme pokusit o poukázání na závaznost jejich odkazů k následování příštími učitelskými generacemi výtvarného oboru.

V historii zájmu o tvůrčí výtvarné, praktické i teoretické didaktické obsahy české výtvarné výchovy je nutné sestoupit až do 17. století k osobnosti a dílu Jana Amose Komenského. Jeho neobyčejný zájem o úlohu smyslů ve výchově, jeho „porozumění pro zvláštní charakter uměleckého procesu“ (Uždil, 1988, s. 19) v podobě zmocnění se světa jako celku, chápání specifiky cest logického a uměleckého myšlení ústí do jeho nadčasové nabídky uplatnit v modelu učitelovy práce postup myšlení umělce.

Ve spojení s obsahem „kreslení kružítkem, pravítkem jakož i volnou rukou“ byl náš předmět (v českých zemích) ustanoven císařovnou Marií Terezií a výnosem Felbigerova Obecního školního řádu už v roce 1774. Obsahy a záměry předmětu se vyvíjely ve spojení s historickými proměnami lidského poznání. Kulturní zodpovědnost za zachování a obohacování výtvarného oboru a jeho edukační hodnoty nesou do dnešních časů všichni, kteří o něm rozhodují.

V roce 1960 byl předmět Kreslení označen novým názvem Výtvarná výchova. Ohlašoval mimo jiné také nové koncepční změny spojené s odklonem od důrazu na řemeslné dovednosti a samoučelné užívání výtvarných technik. Tematicky sice přetrvával požadavek na zobrazovací schopnosti žáků v okruhu reálných ateliérových výtvarných žánrů (zátiší, figura, krajina) a obsahových složek zaměřených na kresbu a malbu „podle skutečnosti“, na dekorativní práce, technické náčrty a jiné (Slavík a kol., 1998, s. 5). Poznávací záměry předmětu se poprvé oficiálně obrátily také směrem k „výchově uměním“. Opírala se sice o uměleckou tvorbu poplatnou socialistickému realismu a estetickým normám své doby, ale etapa edukační péče výtvarné výchovy o kulturní gramotnost žáků s důrazem na výtvarné umění byla zahájena.

Zhruba v polovině šedesátých let se aktuálním problémem české výtvarné výchovy stává rozvoj tvořivosti dětí. Začíná být zvýrazňováno psychologizující a komunikační pojetí předmětu (Slavík a kol., 1998, s. 6). Modernistické výtvarné umění dvacá-

tého století rozrušilo klasické akademické normy a pravidla vizuálního zobrazování v umělecké tvorbě a tento stav začal stále více ovlivňovat (přes střety politických systémů) i pojetí české výtvarné výchovy. Objevují se první učebnice teoreticky objasňující psychologické zázemí dětského výtvarného projevu (Jaromír Uždil, 1952). Zahajují tak bohatou řadu teoretických publikací výtvarně-didaktické literatury, která je hodnotnými obsahy do dnešní dny naplňována.

V sedmdesátých a osmdesátých letech česká didaktika a teorie výtvarné výchovy i její praxe (přes neblahé normalizační důsledky pro autorské publikační zázemí) nepřestaly vzdělávací obsah směřovat k zájmu o psychologické zázemí problému *tvořivosti* a úlohy spontaneity výtvarného projevu dětí v ní. Praktické i teoretické zázemí výtvarné výchovy se závěru této své etapy vývoje začíná přiklánět k „alternativním koncepcím výtvarné edukace“ (Slavík a kol., 1998, s. 10). Problém tvořivosti přitom neztrácí ze své patrnosti. Začíná zdůrazňovat a ještě hlouběji studovat a vysvětlovat jeho specifické psychologické obsahy a principy, které výtvarný projev zákonitě provázejí. Snaží se zejména pedagogickou veřejnost vyvarovat před schematickým, samoučelným, mechanickým a technickým zacházením s otázkami tvůrčí výtvarné seberealizace dětí. Upozorňuje na důsledky nepochopení jejich niterných možností a potřeb. Směřování předmětu se začíná zřetelně odklánět od obecně pedagogických normativních teorií své doby, která „byla pod extrémně silným tlakem tehdejšího režimu“ (Slavík a kol., 1998, s. 9). Normativní poloha pedagogiky, ale i estetiky tohoto období už neobstála ve vztahu k proměnám postmoderního (nejen) uměleckého myšlení. Pojetí výtvarné výchovy se k němu začalo výrazně přiklánět.

Devadesátá léta minulého století otevřela brány pluralitě programových linií výtvarné edukace i jedinečným osobnostem její v teorii a praxi. Protože není účelem tohoto textu opakovat a objasňovat celou úctyhodnou historii výtvarného oboru až do současných dnů, je nezbytné podotknout, že právě v posledních dvaceti pěti letech s přesahem do dvacátého prvního století nastaly snahy expertní české výtvarně-pedagogické veřejnosti o vysvětlování a prokazování smyslu, významu, cílů i potřeb zachování kulturní hodnoty, jakou výtvarná výchova představuje a nese na poli edukace (nejen) v českých školách. Její současná obsahová orientace zdůrazňuje problém vztažnosti mezi jedinečnou niterností, skupinovými sociálními a kulturními kontexty. Zdůrazňuje problém



Obr. 59–60
Z okamžiků animačních
dílů v předmětu
*Psychodaktika výtvarné
výchovy a zprostředkování
umění*; fotodokumentace
z archivu Danuše Sztablové



vizuality jako centrální intra a intersubjektivní, sociální a kulturní entitu. Zvýrazňuje naléhavost problému vizuální gramotnosti. Na poli edukace se snaží ochránit žáky i jejich učitele před ztrátou jedinečnosti jejich kulturní pozice. Brání se před neporozuměním rozdílů mezi praktickým užíváním elementů jazyka vizuální výtvarné řeči v současném mediálním světě a jeho uplatněním ve světě umělecké tvorby a komunikace. Zvýrazňuje význam expresivní výtvarné tvorby a komunikace těch, kteří mají být hodnotami kulturně – oborového obsahu výtvarné výchovy osloveni.

V těchto souvislostech se v řadách teoretiků výtvarného oboru, studentů magisterských oborů a doktorských studijních programů znásobil zájem o výzkum edukačních procesů provádějících poznání v oblasti galerijní a muzejní pedagogiky. Také její teoretické zázemí nabývá na rozsahu a kvalitě. Navíc: „Zkoumání didaktické transformace obsahu na ose žákovská tvorba – umělecké dílo“ (Slavík, 2015, s. 375 in Stuchlíková, Janík, 2015) dospělo až ke generování „metody konceptové analýzy jako jádra transdidaktické výzkumné a evaluační metodiky“ (Slavík, 2015, s. 375 in Stuchlíková, Janík, 2015).

1.2.1 PŘESTOŽE ŽIJEME V ZÁPLAVĚ OBRAZŮ NEBO PRÁVĚ PROTO...

Teoretické i praktické zázemí výtvarné výchovy od prvopočátku své historie dávalo zprostředkované nebo přímé odpovědi na otázky po smyslu svého obsahu a po důvodech jejich zařazení do vzdělávacích a výchovných systémů. Přesto můžeme mít pocit, že zejména dnešní doba a nejedno vzdělávací prostředí nám nerozumí hlouběji, než v dobách předcházejících. Určitě je to tím, že žijeme ve světě zahlceném mediálními obrazy a mnohdy také v útlumu zájmu o náročnější aktivní mentální i fyzické činnosti, které se dají zastoupit hotovou vizuální formou nabízenou právě v podobě neverbálních obrazů zejména dětem k jejich strhujícímu epizodickému a emočnímu uchopení a k ne vždy hodnotné zábavě.

V roce 2000 byl v textu „K potřebám demytologizace stanovisek předcházejících a provázejících univerzitní přípravu budoucích učitelů primární školy na roli učitele výtvarné výchovy“ (Sztablová 2000, s. 425) a v rozšířené verzi v publikaci „Estetika edukace jako problém, pojem a jeden z možných principů koncepce profesní přípravy učitelů“ (Sztablová, 2015, s. 16) prezentován záznam názorů nepedagogické i pedagogické veřejnosti (včetně vysokoškolských učitelů jiných než expresivních oborů) na edukační potřebnost výtvarné výchovy a výtvarných činností žáků nejrůznějších stupňů vzdělávání a vysokoškolských studentů učitelství získaných během záměrných i spontánních diskusí mezi obhájci, nerozumějícími, nedůvěřivými odpůrci nebo umenšovatelí významu výtvarné edukace, jejího podílu a přínosu účinků na poli osobnostního, sociálního a kulturního, subjektivního i společenského rozvoje účastníků školní edukace.

Mezi odpovědi na otázky po funkci výtvarné výchovy v rozvoji souhrnných schopností (inteligence) žáků předškolního, zá-

kladního, středoškolského vzdělávání a vysokoškolských studentů učitelství patří názory typu:

„dnešní dítě potřebuje hlavně informace, jejich hledání se musí učit zejména na internetu; když si je přečte, nemusí si je už kreslit; ve výtvarné výchově žáci nepotřebují tolik vědomostí jako v jiných předmětech; v tomto předmětu si děti musí nebo mohou hlavně odpočinout“ ... všechno se dá nakreslit na počítači; ve školách by měla být výtvarná výchova umožněna pouze zájemcům o ni; v procesu vzdělávání tento předmět význam pouze pro děti výtvarně nadané aj.“ (Sztablová, 2015, s. 18);

Vyjádření, která spadají do okruhu názorů na vztah souhrnných schopností (intelligence) a profesní způsobilosti budoucích učitelů, sdělují:

„k čemu výtvarná výchova a specializované studium v ní bude učitelům malých dětí, raději ať se učí jazyky a speciální pedagogiku; stačí, když se učitel nejmladších školáků bude specializovat pouze na jeden esteticko-výchovný předmět, výtvarná výchova to být nemusí; vysoká škola se má orientovat na individualitu učitele mladších školáků, jejich zájem o výtvarnou výchovu není nezbytný; jiné předměty v přípravě učitelů jsou obtížnější, protože vyžadují znalosti a dovednosti (například hra na hudební nástroj nebo cizí jazyky); k přípravě na roli učitele výtvarné výchovy stačí 5 % kreditová dotace z celého počtu kreditového ohodnocení náročnosti předmětů ve studijním programu a oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy ..., obdobně je tomu u učitelů dětí předškolního věku; stačí, když si učitelé na 1. stupni základní školy přečtou metodiky výtvarné výchovy; výtvarnou výchovu může učit každý; každý učitel je zodpovědný za svoji práci, sám si rozhodne, co především bude u svých žáků rozvíjet aj.“ (Sztablová, 2015, s. 18); *do galerie si může zajít každý sám se svojí rodinou; aj.*

Současné výzvy po zdůrazňování problému vizualizace v celém rozsahu života, vzdělávání a příjmu informací volají po efektivnějších mentálních strategiích uchování a zpracování souboru poznatků. Pedagogická i širší veřejnost reaguje na volání po efek-

tivnějším pamětním učením, po využití mentálních zkušeností a hledání úspěšných a opět efektivních individuálních stylů učení. Tyto hodnoty se z pole zájmu o výtvarné vzdělávání rovněž nevylučují, ba naopak.

V této souvislosti se však může stát, že ve vzdělávacích institucích (včetně institucí vysokoškolských) ustrne chápání obecného významu pojmu VIZUALIZACE pouze v obecné a povrchní:

- *informačně-pragmatické rovině* (jako doporučení prakticistního nenáročného usnadnění způsobu, jak provádět technický přenos informací a uchování dat, jak usnadnit přístup k nim (bez návštěv knihoven, divadel, galerií a výstavních sálů), jak se bavit a přitom omezit pohyb, jak odlehčit kapacitám lidské paměti a náročnosti myšlení a myšlenkových procesů nad výdobytky kultury a jejich obsahy, jak něco „vidět“ – představit si bez přímého sensorického poznání v trojrozměrném prostoru, jak poznat svět fantazie bez zapojení autentických imaginativních procesů, osobitého originálního vizuálního i verbálního myšlení a vyjadřování aj.
- *informačně-syntaktické rovině* (jako doporučení k rychlé identifikaci skladby ikonických dat, k možnosti pouze globálního neanalyzovaného čtení, rychlé bezproblémové registrace elementárních významů, příležitosti ke komunikaci bez přímých sociálních vztahů a nutnosti respektování pravidel spisovného jazyka, jako nabídka snadného vytváření obrazu, jeho vnitřní formální skladby bez náročné autentické psychické, sociální, kulturní i motorické akce aj.
- *informačně-sémantické úrovně* (jako příležitost k elementárním záznamům komunikačních sdělení, jako nabídka dostačující k identifikaci elementárních významů pro ty, kteří mají potíže se zájmem o četbu verbálních textů aj.

Tatáž „postižení“ zjednodušeného chápání se mnohdy váží k pojmu Vizuální gramotnost. K tomuto sousloví se v současné době vyjadřují všechny vzdělávací obory a společnosti, kterými hýbe vláda zábavného mediálního světa a komerce. Ve svém teritoriu si naneštěstí zejména a právě tyto světy ověřují své efektivní komerční možnosti.

Nemusíme být, a také nejsme nepřáteli technických vymožeností, které digitální svět svým uživatelům v současné kultuře přinesl. Nabízí nám nebývalé možnosti v poznání. Bez pomoci digitálních vymožeností si už zejména profesní život nedovedeme

téměř představit. Dívat se na obraz znamená odevzdat se jeho účinkům obsahových, formálních, estetickým, etickým i logickým. Proto považujeme cyklické návraty k pravěkým ohništím poznávacích zdrojů právě na poli vzdělávání za nezbytné. Jazyku, obsahům, hodnotám a historickým souvislostem svého oboru jsme povinni rozumět na stále vyšší úrovni. Budeme nuceni ji uplatňovat ve stále náročnějších a přesvědčivějších kvalitách v rámci širší společenské i užší odborné komunikace nad protiargumenty vzdělávací praxe, které mohou nadále přicházet ze všech typů a stupňů škol, včetně škol vysokých.

2 ARGUMENTAČNÍ OBRANA VE VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍCH JE NUTNÁ, VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ NÁS MŮŽE OSLOVOVAT TAKÉ SVÝMI SOCIÁLNĚ-ESTETICKÝMI ČI ESTETICKO-SOCIÁLNÍMI ÚČINKY INSTITUCIONÁLNÍHO VZTAHU KE KULTURNĚ-OBOROVÝM OBSAHŮM EDUKACE

Hledat opodstatněná zdůvodnění obhajoby hodnot výtvarného oboru – výtvarné výchovy ve vysokoškolském prostředí připravujícím budoucí učitele je v současné době více než nesnadné. V průniku všech argumentů, které by mohly oslovit přízeň rozhodujících institucionálních činitelů o podmínkách učitelského vzdělávání, vyhrávají ty, které jsou nakloněny komerčním klíčům oceňování hodnoty pracovišť garantujících, zejména na pedagogických fakultách, úroveň profesionalizace učitelů (nejen) výtvarné výchovy. Ne všechny aktuálními legislativní školsko-politické normy, jako institucionální podmínky, umožňují právě katedrám výtvarné výchovy vyrovnat se komerčními principy fungování vysokoškolského pracoviště. Odvolávání se k poselstvím kulturních obsahů a významů, k nutnosti přihlídnutí ke specifickým nekomerčním tvůrčím mentálním obsahovým, personálním, organizačním i materiálním podmínkám a potřebám vzdělávání učitelů v expresivních oborech je právě pro ně většinou neefektivní. Zdůrazňování neviditelných účinků vizuálně-kulturních obsahů, kulturní naléhavost rozumění a chápání hloubky možností a estetického působení výtvarně-uměleckého vzdělání směrem k osobní i společenské kultuře studentů učitelství, zdůrazňování významného podílu výrazových oborů (ve spojitostech s ostatními složkami učitelského vzdělávání) na potřebnost rozvoje složek multidimenzionální inteligence člověka a jejich spojitě funkce v lidském myšlení a další obsah zdůvodňování se stávají často oficiálně nevyslyšenými argumenty.

2.1 ESTETIKA EDUKACE JAKO POKUS O NOVÉ SOUSLOVÍ PRO MOŽNÉ VYJÁDRĚNÍ POSTOJE K NEVIDITELNÝM OTÁZKÁM SOCIÁLNÍM A KULTURNÍM VE VYSOKOŠKOLSKÉHO PROSTŘEDÍ GARANTUJÍCÍM UČITELSKOU PŘÍPRAVU

Respekt nad nekonečnou spojitostí možných otázek a neviditelných účinků jejich myšlených nebo vyslovených odpovědí na poli učitelské přípravy mě (autorku tohoto textu) po dvaceti pěti letech role vysokoškolského učitele a třiačtyřiceti letech učitelské profese prozatím nezavedl k rezignaci nad smyslem péče o výtvarné vzdělávání současných i příštích generací žáků a jejich učitelů. Ba naopak – posílil mé přesvědčení o smysluplnosti náročné cesty všech, kteří se výtvarnému oboru (výtvarné výchově) v její historii kdykoliv na kterémkoli stupni a typu školy a úrovni její garance zodpovědně a s nadšením věnovali.

Profesní autentická, umělecká i rigorózně vědecká, osobitě nespoutaná introvertní umělecká činnost vysokoškolského učitele a prostředí, ve kterém budoucí učitelé výtvarné výchovy mohou dosáhnout předpokládaných profesních způsobilostí, vnímám jako velmi složitý a ne vždy úspěšně komunikující organismus. Aby bylo možné zdolat neviditelné účinky výsledků všech součinných, nebo naopak velmi rozporných působení obsahů a kvalit nejrůznějších úrovní individuálního a institucionálního rozhodování o učitelských oborech, začala jsem přijímat prostředí vzdělávání učitelů osobitě – jako intelektuální entitu s obsahem a v kvalitě *estetického předmětu*. Slovním spojením ESTETIKA EDUKACE a jeho pojmovým obsahem vyjadřuji snahu o příjem edukačního prostředí z úrovně estetického postoje k intelektuální zodpovědnosti ke kulturním hodnotám a obsahům učitelského vzdělávání vysokoškolských studentů.

Estetický postoj vysoce přesahuje pragmatický rozměr principů vnímání potřeb reálného zajišťování poznávacího i širšího kulturně-motivačního individuálního a institucionálního zázemí učitelských kompetencí a jejich nabývání. Neváhám se vyznat z ideálů a záměrů, které by měly být od myšleného i materiálního světa zajišťování úrovně vysokoškolské přípravy učitelů očekávány.

Estetický vztah k poznávanému, k hodnotám a kvalitám poznání nejen v oblasti výtvarné kultury a výchovy ve vztahu ke studentům učitelství a jejich vysokoškolským učitelům si žádá otevřený rozumějící a chápající vztah vnímatele k vnitřním i vnějším souvislostem, které podmiňují zejména a mimo jiné také



Obr. 61–64
Okamžiky
z psychodidaktických
dílén. Katedra výtvarné
výchovy Pedagogické
fakulty Ostravské univerzity
v Ostravě; fotodokumentace
z archivu Danuše Sztablové



atmosféru dění, v němž se garantující instituce zhošťuje svých společenských povinností a své zodpovědnosti za své kulturní poslání. Estetická recepcí problémů a jevů spojených se sociálním a kulturním prostředím vzdělávací instituce vybízí k hlubšímu poznávání života studentů učitelství i jejich vysokoškolských učitelů. Vyžaduje hlubší institucionální intelektuální reflektivní příjem signálů z nejrůznějších úrovní myšleného, emočně prožívaného, osobně i profesně motivovaného světa, ve kterém se studenti chtějí stát učiteli a jejich vysokoškolští učitelé jim v jejich záměrech mají pomoci.

Přes nejrůznější názorové tendence společnosti, bychom od současného světa školy, učení a vzdělávání v ní měli očekávat kulturně, tím také esteticky (tím i eticky a logicky) sociálně ušlechtilé výsledky a efekty zvnitřněné a projevované v osobnostním, sociálním a kulturním rozvoji všech lidských činitelů edukace. Pole možností jejich mentálního přiblížení se nebo dokonce sjednocení na poli vzhledu do estetických (tím i etických a logických) sfér vzdělávání je nekonečně rozsáhlé. Prostor pro úvahy nad estetickými účinky, které právě estetika jako společenská věda ve své terminologii zkoumá, které se pokouší uchopit a popsat po celá staletí zájmu o nalezení a vyhodnocení neviditelných účinků působení myšlených i zpodobněných obsahů života, mi v prostoru edukace slouží k libému či nelibému příjmu, racionálnímu a emočnímu vnímání, rozumnému a chápání objektů, které se nabízejí k estetické recepci a sociálně-estetické interpretaci.

Principy jako základní vůdčí myšlenky estetického vztahu k prostředí vzdělávání nemůžeme na tomto místě vysvětlit v žádoucím rozměru. Tabulka na následující straně (Tab. 5) je prezentuje alespoň v podobě výčtu.

Jedním z dílčích principů netradičně zařazených do škály základních pravidel estetické recepcí vzdělávacího prostředí je SLUŠNOST. Je to kategorie, kterou v současná literatura vysvětluje velmi sporadicky, naštěstí s psychologickým a estetickým zaměřením svého obsahu.

V pozitivní esteticko-sociální recepci jde především o vnitřní slušnost. Ta se prokazuje v situacích, které prezentují a ochraňují vše, co je: *uctivé a úctyhodné, pravdivé a spravedlivé, postojově nezávadné, svědomité, čestné a zodpovědné, životu/životům prospěšné, život ochraňující; objevné, autorské, jedinečné, chytré, kreativně spontánní i uspořádané, zdravě skromné, ve prospěch studentů a jejich vysokoškolských učitelů funkční, ohleduplné a jiné; co je prosté neuctivosti, nespravedlnosti, lživosti, závadnosti, hlouposti, nedbalosti, formalismu, zákeřnosti, bezohlednosti; co je odmítavé k povrchnosti, vychytralosti, k věčnému netvůrčímu chaosu, ke klientelismu; vše, co může v ušlechtilém a kulturně vyspělém edukačním prostředí vzbudit oprávněnou (estetickou) libost z ušlechtilého lidského myšlení a z projevů lidskosti*. Negativní dimenzi vyznění účinků sociálně-estetického nebo esteticko-sociálního příjmu reprezentují opačné obsahy a kvality výše uvedených kategorií.

„PRINCIPY ESTETICKO-EDUKAČNÍHO OKRUHU PROBLÉMŮ V ESTETICKÉM PŘÍJMU EDUKAČNÍHO PROSTŘEDÍ:
1) Principy filozofické, esteticko-edukačního okruhu problémů nazíraných z pozice estetického postoje
2) Principy esteticko-edukačního okruhu problémů užívaných ve vizuální projekci a projektování edukačního prostředí
3) Esteticko-edukační principy v příjmu a tvorbě edukačního prostředí, konstruktivistické principy v edukaci
4) Principy ve vztahu k učení
5) Principy etické a logicko-matematické, princip pozornosti k nule
6) Princip atmosféry a slušnosti
ad 1, 2) Princip humanity, humanismu v postoji k životu ve všech jeho podobách a hodnotách, principy esteticko-edukačního okruhu problémů užívaných ve vizuální projekci a projektování edukačního prostředí. Konstruktivistické principy v edukaci.
ad 3) Esteticko-edukační principy v příjmu a tvorbě podmínek edukačního prostředí, Principy estetického nazírání na vnitřní skladbu projektovaných vzdělávacích systémů a programů, principy vnímání estetických účinků kulturních poznávacích obsahů na oborové poznání studentů učitelství Principy esteticko-edukačního okruhu problémů nazíraných ve vizuální projekci a projektování edukačního prostředí z pozice vizuální kompozice
Princip celistvosti a centrality, vztah celku a jeho částí, celek je více než pouhý sumář jeho částí (přesahy výsledků a efektů výsledků studia na poli kompetencí studentů učitelství)
Harmonie (soulad) a kontrast (protiklad)
Symetrie – asymetrie
Rytmus
Dynamika a směr
Nebezpečí torza a pozornost k nule v oblasti kulturně poznávacích obsahů a psychodidaktických kompetencí studentů učitelství
4) Principy etické (tím i principy slušnosti) a logicko-matematické
ad 5) Principy učení jako modifikátor psychických dispozic studentů učitelství, nejen jich, na poli dosahování profesních psychodidaktických kompetencí
ad 6) Princip atmosféry jako završující neviditelné vrstvy edukačního prostředí jako estetické kategorie podmíněné (mimo jiné) také slušností“ (Sztablová, 2015, s. 48)

Tab. 5

Principy esteticko-edukačního okruhu problémů v estetickém příjmu edukačního prostředí

ZÁVĚR

Složitost náhledu na mnohdimenziální teoretické i praktické zázemí vysokoškolské péče o žádoucí úroveň profesní přípravy učitelů výtvarné výchovy nás v závěru tohoto textu navrací k jeho titulu. Čas digitálních výhod a objevů posledních dvou staletí nám jen zdánlivě ulehčuje roli, ve které jsme, nejen jako vysokoškolské učitelé, zavázání rozvoji a ochraně již nabytého oborového poznání a kulturního poselství v širších dějinných souvislostech. Odvěkost lidského myšlení a vyjadřování je v obrazech a současný digitální věk nám mohou dodávat dostatečné impulsy, argumenty i sílu k vytrvalosti přijímat vzdělávací realitu jako stále ještě potěšující, poznání napomáhající, k moudrosti podněcující a přitom zajímavé odborné kolbiště.

LITERATURA

DEVLIN, K. 2002. *Jazyk matematiky: Zviditelnit neviditelné*. Praha: Nakladatelství Argo a Dokořán. ISBN 80-86569-09-8 (Dokořán), 80-7203-470-7 (Argo).

EINSTEIN, A. 1966. *Jak vidím svět*. Praha: Československý spisovatel. FILOZOFIA. ISBN 80-7007-063-4.

ECO, U. 2009. *Teorie sémiotiky*. Praha: ARGO. ISBN 978-80-257-0157-7.

ECO, U. ed. 2005. *Dějiny krásy*. PRAHA: ARGO. ISBN 80-72-03-677-7.

FILIPOVÁ, M. 2007. *Možnosti vizuálních studií: Obrazy – texty – interpretace*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-29-8.

FULKOVÁ, M. 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-7319-076-7.

GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7278-279-3.

GOLDBERG, E. 2004. *Jak nás mozek civilizuje: Čelní laloky řídící funkce mozku*. Praha: Univerzita Karlova. KAROLINUM. ISBN 80-246-0713-1.

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

HENCKMANN, W., LOTTER, K. 1995. *Estetický slovník*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0478-8.

CHVATÍK, K. 1994. *Strukturální estetika*. Praha: VICTORIA PUBLISHING. ISBN 80-8565-03-3.

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

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

KESNER L. – M. SCHITZ, eds. 2011. *Obrazy mysli – mysl v obrazech*. Brno: Moravská galerie. ISBN 978-80-7027-239-8 (MG).
KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2329-7.

MOKREJŠ, A. 1995. *Filozofie a život – život a umění*. Praha: Filozofia. ISBN 80-7007-068-4.

MORIN, E. 1995. *Věda a svědomí*. Brno: Atlantis. ISBN 80-7108-108-6.

MUKAŘOVSKÝ, J. 1966. *Studie z estetiky*. Praha: ODEON.

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

PERNIOLA, M. 2000. *Estetika 20. století*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 80-246-0213.

PŘIBYLOVÁ, K., ed. 2010. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. Praha. ISBN 978-80-7290-487-7.

SLAVÍK, J. a kol. 1998. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-86039-70-6.

SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky, díl 1.)*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.

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

SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-2335-1.

SOURIAU, É. 1994. *Encyklopedie estetiky*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-8-X.

STUCHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. 2015. *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. Brno. ISBN 978-80-210-7769-0.

SZTABLOVÁ, D. 1998. Otázky a konflikty nad rolí učitele výtvarné výchovy v primární škole. In: *Pedagogické vědy: sborník prací Pedagogické fakulty Ostravské univerzity*. Ostrava: Pedagogická fakulta, s. 81–98. ISBN 80-7042-137-1.

SZTABLOVÁ, D. 2000. K potřebám demytologizace stanovisek předcházejících a provázejících univerzitní přípravu budoucích učitelů primární školy na roli učitele výtvarné výchovy. In: *Sborník Příprava učitelů – elementaristů na prahu nového tisícročia*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešove, s. 425 – 437. ISBN 80-887222-97-7.

SZTABLOVÁ, D. 2007. Recepce a „decepce“ ve vztahu k rámcovým vzdělávacím programům, jejich možnosti a perspektivy v základním a gymnaziálním vzdělávání, nejen ve výtvarné výchově. In: *Sborník Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova*. Plzeň: Česká sekce INSEA, Západočeská univerzita v Plzni, s. 179–204. ISBN 80-7043-504-6.

SZTABLOVÁ, D. 2012. Celodenní škola a estetická výchova jako dvě základní myšlenky, dvě problémová pole, dvě podmínky řešení edukační péče o žáky předškolního mladšího školního věku ze sociálně znevýhodněného prostředí, často s nízkým sociálně-kulturním postavením. Dvě základní kategorie, čtyři základní vrstvy

náhledů na zkvalitnění učebních činností žáků a pojetí vyučovacích činností učitelů v celodenní škole v projektu *Jak úspěšně překonávat handicapy prostředí*. Jak úspěšně překonávat handicapy prostředí. Ostrava: ZŠ Gebauerova, Ostrava. Dostupné z: <http://www.estetika-projekt.cz/cz/vystupy-projektu/article/61/publikace-jak-uspesne-prekonavat-handicap-prostredi.html>.

SZTABLOVÁ, D. 2015. *Estetika edukace jako problém, pojem a jeden z možných principů koncepce profesní přípravy učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-791-8.

ŠEVČÍK, M. 2013. *AISTHESIS: Problém estetické události v myšlení E. Levinase, J.-F. Lyotarda a G. Deleuze a F. Guattariho*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7465-084-0.

ŠOBÁŇOVÁ, P. 2014. *Muzejní expozice jako edukační médium. 2. díl. Výzkum současných českých expozic*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-4394-2.

TATARKIEWICZ, W. 1985. *Dějiny estetiky. Starověká estetika*. Bratislava: Tatran.

TONDL, L. 2005. *Myšlení a usuzování*. Praha: FILOZOFIA. ISBN 80-7007-105-2.

TONDL, L. 2006. *Problémy sémantiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-246-1075-2.

PRŮCHA, Jan & Roman ŠVARČÍČEK. 2010. Etický kodex pro český pedagogický výzkum: zdůvodnění a návrh. In: *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 10–16. ISBN 978-80-7318-663-0.

SZTABLOVÁ, D., CIESLAR, M. 2013. *PROICIO 1: Esteticko-sociální pojetí profesní přípravy učitelů v projektech*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. Dostupné z: <http://www.osu.cz>.

UŽDIL, J. 1988. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

GUGA GUGA PIZZA – OR HOW TO SIMPLIFY THE PROBLEM OF EDUCATION IN THE FINE ARTS DISCIPLINE, OR NOT – IN FINE ARTS EDUCATION IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS IN THE ERA OF THE DIGITAL ADVANTAGES OF THE LAST TWO CENTURIES

Abstract: Cooperation in the structure of the problem area of the professional education of teachers of various types and levels of schools has still not pervaded the generally essential and desirable level of institutional interdisciplinary understanding even after twenty-five years of transforming the Czech school system. Not only in the various types of primary and secondary schools, but also as part of the conditions for teacher training on the university level is it necessary to constantly look for clues to interdisciplinary understanding within the framework of institutional decision-making about the qualities of the professional development of future teachers. At a time when the authoritative position of concern for the visual literacy of students and their teachers is being stressed, expressive objects are meriting attention. Their cultural and disciplinary contents are irreplaceable in the development of the cultural literacy of all participants in the educational process. The fine arts discipline – fine arts education plays a major role within them. The arguments that can be made in their defense are currently found on the level of aesthetic education.

Key words: Professional teacher training, fine arts discipline, looking for principles, aesthetic attitude, digital visual literacy, cultural literacy, aesthetic education.

Autorka:

PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Katedra výtvarné výchovy

danuse.sztablova@seznam.cz

Otázka výtvarné praxe v oborovém vzdělávání

Eva Štefanová

Anotace: Obsahem příspěvku je problematika praxe v oborovém výtvarném vzdělávání. A to jednak ve smyslu povinné profesní praxe v rozsahu předepsaném dle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro užitá umění, který je zastřešen Národním ústavem pro vzdělávání, a současně také ve smyslu aktuální praxe vzdělávání resp. kvalifikace v oboru mimo prostředí středoškolské přípravy – tedy prostřednictvím rekvalifikačních kurzů akreditovaných pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, potažmo volných živností, k jejichž udělení je oprávněn Živnostenský úřad bez jakéhokoli kontrolního mechanismu odborné způsobilosti. V kontextu stále rostoucího společensko-ekonomického tlaku na kreativní průmysl a kvalitu lidských zdrojů se tato dvoucestnost jen dále umocňuje a otevírá otázky typu, kvality a formy vzdělávání v oborech užitého umění a jejich nahlížení jako přípravy na zaměstnání.

Klíčová slova: Povinná praxe, oborové vzdělání, RVP, rekvalifikace, kreativní průmysl, střední škola, grafický design, výtvarné vzdělávání, oborová praxe.

ÚVODEM

Oborové vzdělávání, specificky oborů kreativního průmyslu, je nepřetržitě pod tlakem různých zájmových skupin primárně s ekonomickým motivem.⁵⁷ Současná podoba výtvarného oborového

vzdělávání je v českém prostředí nejen výsledkem oborové tradice v podobě knižní a plakátové kultury, ale také konsenzuálním výsledkem dlouhých jednání mnoha subjektů. Za iniciaci tohoto procesu jednání můžeme považovat již *Deklaraci jasné nespokojenosti s absolventy škol*⁵⁸ z roku 1999. Po vzoru Velké Británie byly v ČR v roce 2005 ustaveny první Sektorové rady⁵⁹, jejichž prostřednictvím se zaměstnavatelé podíleli na vzniku a následném rozvoji Národní soustavy kvalifikací (NSK)⁶⁰. Sektorové rady společně s Hospodářskou komorou ČR, Svazem průmyslu a dopravy ČR aj.⁶¹ se v rámci operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost také podílely na tvorbě Národní soustavy povolání (NSP)⁶².

Tyto aktivity, nejen výše zmíněné NSK a NSP, měly reálný dopad na náplň výuky v podobě ovlivnění kutikulární reformy – ustavení tzv. Rámcových vzdělávacích programů pod záštitou Národ-

58 Informace o projektu NSP: Historie vize zaměstnavatelů. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Národní soustava povolání [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

59 „Sektorová rada je sdružení významných reprezentantů zaměstnavatelů, profesních organizací, vzdělavatelů a dalších odborníků v oblasti lidských zdrojů v daném sektoru či odvětví, se záměrem stát se mluvčím a nástrojem zaměstnavatelů při prosazování zájmů sektoru této oblasti, ve vztahu ke státní správě a vzdělávacím institucím.“ Informace o sektorových radách. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Národní soustava povolání [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

60 „Národní soustava kvalifikací je státem garantovaný systém budovaný na reálných požadavcích na výkon činností v rámci jednotlivých povolání a pracovních pozic. Každá kvalifikace, která je na trhu práce uplatnitelná, v něm má nebo v průběhu času bude mít své místo. NSK umožňuje nejen identifikaci, třídění a zařazování kvalifikací, ale také jejich uznávání a certifikaci. NSK nenahrazuje stávající kvalifikační a vzdělávací systémy, ale snaží se o jejich provázání, zastřešení a zprůhlednění. Tvoří spojující systémový rámec pro počáteční a další vzdělávání. NSK zároveň umožňuje srovnání našich národních kvalifikací s kvalifikacemi stanovenými a popsány v jiných evropských státech.“ Související projekty. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Národní soustava povolání [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

61 Například Asociace středních a vyšších odborných škol s výtvarnými a uměleckořemeslnými obory ČR sice není explicitně uvedena, což je vzhledem k množství subjektů pochopitelné. Je však velice nepravděpodobné, že by se procesu neúčastnila.

62 „Národní soustava povolání (NSP) vzniká jako soustavně rozvíjený a na internetu všem dostupný katalog, který odráží reálnou situaci na národním trhu práce. Obsahuje především popis podrobných požadavků na vykonavatele práce ve formě obecných a odborných kompetencí. Základním zdrojem pro zpracování těchto informací je práce Sektorových rad. Sektorové rady tvoří zkušení odborníci jednotlivých oblastí trhu práce (zaměstnavatelé, profesní organizace, svazy, cechy aj.).“ Co je NSP?. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Národní soustava povolání [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

57 Kreativní průmysl byl rozpoznán jako významný nositel potenciálu socio-ekonomického rozvoje a mnohé pobídky a aktivity směřují k jeho podpoře, jak v rámci lokálních dotačních titulů, tak v celoevropsky řízené podpoře.

ního ústavu pro vzdělávání⁶³, přičemž odbornému výtvarnému vzdělávání náleží program 82 Umění a užité umění.

Konkrétně se v následujícím textu budeme věnovat oboru **82-41-M/05 Grafický design**⁶⁴, který má aktuálně dle *Informačního systému o uplatnění absolventů škol na trhu práce* těchto 27⁶⁵ schválených školních vzdělávacích programů: Grafický design; Ilustrace; Motion design; Grafický design tiskovin; Animace a Game Art; Fotografická a filmová tvorba; Klasická umělecká tvorba; Propagační grafik; Propagační design; Branding design; Branding floristiky; Knižní grafika a ilustrace; Propagační grafika; Prostorový design a výstavnictví; Škola pro podnikavé; Grafický design - propagační výtvarnictví; Grafický design a vizuální komunikace; Design interiéru; Propagační grafika; Grafický design a média; Klasická počítačová grafika / Grafika a animace / Kresba a ilustrace; Interiér a grafický design, PCgrafika a ilustrace, Produktový a grafický design; Grafika v reklamní praxi; Grafika médií a tisku; Fotografie v reklamní praxi; Umprum.

Uvedeme-li náplň tohoto rámcového vzdělávacího programu úplného středoškolského odborného vzdělání s maturitou do kontextu předešle zmíněných soustav, je třeba uvést, že **Národní soustava povolání** zná odborný směr Polygrafie s kartou povolání Grafik pro média. Toto povolání je také alternativně označeno jako *Graphic artist* a jsou mu podřízené typové pozice: Art grafik, Operátor DTP, Operátor zhotovení tiskových forem, Skenerista retušér a Správce tiskových dat. Odborný směr Polygrafie garantuje Sektorová rada pro polygrafii, média a informační služby. Příbuzně pak NSP uvádí odborný směr Obchod, marketing a reklama s kar-

63 Národní ústav pro vzdělávání vznikl ke dni 1. července 2011 sloučením tří přímo řízených organizací MŠMT. Jejich cílem byla: podpora výuky na ekonomických a dalších odborných školách, do jejichž programů byly nově začleněny zásady centrálního řízení a plánování hospodářství; spolupráce s pedagogy, kdy se vědeckými metodami hledaly prostředky, jak zlepšovat výchovnou a vyučovací praxi na školách; poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních na území České republiky v oblastech preventivní, pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a v oblasti volby další vzdělávací cesty.

64 Oborově příbuzné jsou pak RVP 82 pro obory: Užité fotografie a média a Multimediální tvorba.

65 Zmíněný informační systém uvádí těchto oborů 27. Zde jsou však ve výčtu uvedeny pouze ty, které se neopakují v důsledku odlišného (i chybného) zápisu. V informačním systému je tak například uveden název Grafický design, GRAFICKÝ DESIGN a Grafický design – zde je tedy uveden pouze jeden, zastupující všechny tři zmíněné – tím vzniká nesoulad mezi početně deklarovaným stavem informačního systému a v tomto textu uvedeným výčtem.

tou typové pozice Specialista pro tvorbu reklamy – alternativně je označován jako *Grafik*, *Art director* či *Copywriter*. NSP překvapivě nezná slovní spojení grafický designér ani graphic designer.

Taktéž zajímavý pohled na obor nabízí **Národní soustava kvalifikací**. Tato soustava významně ovlivňuje obsah odborného vzdělávání jak v kurzech, tak nepřímo i v oborech školního vzdělávání (akreditaci MŠMT totiž dostanou jen ty kurzy, které jsou zakončené zkouškou z profesní kvalifikace; standardy NSK jsou rovněž podkladem pro rámcové vzdělávací programy škol).⁶⁶ NSK návazně na NSP pro skupinu oborů *Polygrafie, zpracování papíru, filmu a fotografie* uvádí kvalifikační standard *Grafik pro digitální média*, *Art grafik* či *Operátor DTP* pod autorizujícím orgánem Ministerstva průmyslu a obchodu. Ve skupině oborů Umění a užité umění zde najdeme 28 profesních kvalifikací, z nichž nejbližší jsou tak vzdálené profese jako 3D charakterový animátor; Počítačový 3D grafik či Animátor charakterové kreslené animace. Vše pod Ministerstvem kultury jako autorizujícím orgánem. V NSK se taktéž termín, respektive kvalifikační standard Grafický designer, případně Graphic designer v současnosti neobjevuje.

Národní soustava povolání společně s Národní soustavou kvalifikací mají přinést „důležité informace o kvalifikačních požadavcích, které se následně promítnou do všech úrovní vzdělávání. NSP se stává významným zdrojem informací pro oblasti lidských zdrojů a profesního vzdělávání ve všech jeho stupních, významně posiluje roli zaměstnavatelů v těchto oblastech a stává se základnou pro budoucí mobilitu a flexibilitu na trhu práce v kontextu celé Evropské unie.“⁶⁷ Přičemž Národní soustava kvalifikací je představována jako „průběžně budovaný, státem podporovaný a občany i zaměstnavateli využitelný registr profesních kvalifikací existujících na pracovním trhu v ČR. Umožňuje zájemcům získat celostátně uznávané osvědčení o jejich profesní kvalifikaci, aniž by museli zasednout do školních lavic. Pomáhá všem, kdo se vydávají na cestu za lepší prací s cílem získat plnohodnotnou kvalifikaci a lepší pracovní uplatnění“.⁶⁸

66 Národní ústav pro vzdělávání. Tvorba standardů profesních kvalifikací. *Podpora národní kvalifikace*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://podpora.narodnikvalifikace.cz/tvurci-kvalifikaci.html>

67 Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Informace o projektu NSP. *Národní soustava povolání*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

68 8. 1. 2014 Rozvoj a implementaci Národní soustavy kvalifikací zajišťoval do roku

Z výše uvedeného je zřejmé, v jak komplikované pozici je v současnosti obor Grafický design institucionálně a legislativně situován, což má následně samozřejmě dopad na vzdělávání v tomto oboru.

PRAXE VZDĚLÁVÁNÍ

Dnes se můžeme setkat s dvěma „druhy certifikace“ v oboru grafický design. Jedním je tradiční edukační proces na sekundární (běžně 4 roky, zakončený maturitní zkouškou) a terciální úrovni vzdělávání (běžně 4+2 roky, zakončeno BcA., MgA.) a druhý je zcela mimo školní prostředí, postavený téměř výhradně na praxi.

Časově, finančně, personálně a hmotně je nejnáročnější „certifikací“ právě denní studium, nejdříve na střední škole a dále navazující nástavbové či vysokoškolské studium. Středoškolské odborné vzdělávání je s ohledem na výše nastíněný rámec chápáno především jako příprava po praktické i teoretické stránce na budoucí výkon povolání ve smyslu podpory idey, že *pouze občan, který má práci, je schopen plnohodnotně žít jako člověk*⁶⁹. Terciální stupeň je pak, na rozdíl od praktikistní povahy sekundárního stupně vzdělávání, zaměřen více na umělecký projev, podporu individuálního tvůrčího přístupu a mimořádných výtvarných schopností.

Ačkoli již od doby Bauhausu nějaký ten pátek uplynul, jeho kurikulum stále silně rezonuje v současné struktuře sekundární výuky na většině škol, což vyplývá z výzkumu Lenky Kašpárkové. Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách⁷⁰. Dále tento výzkum shrnuje, že učitelé považují za zásadní, aby žáci byli nejdříve proškoleni manuálně a osvojili si základní výtvarné postupy, než budou pracovat na počítači. Mimo obdobně očekávaných zjištění tohoto výzkumu, jako je problematika subjektivity hodnocení, problematika přechodu z manuálních činností na výtvarnou práci s počítačem, minimální výuka historie grafického designu či autorského práva apod., vy-

plívá z vyjádření jak pedagogů, tak studentů tohoto oboru, mnoho pozornosti hodných zjištění. Zde budiž zmíněny pouze body tematicky související s praxí. *Učitelé by uvítali rovněž spolupráci s grafickými designéry a reklamními agenturami. Nedostatečné se některým pedagogům jeví také propojení výuky s praxí*⁷¹. Částečně toto nekritické volání může být důsledkem toho, že se 81% pedagogů z uvedeného výzkumu nevěnuje vlastní výtvarné činnosti a pouze 36% z dotázaných pedagogů vystudovalo nějaký stupeň grafického vzdělání.⁷²

V části výzkumu věnovanému žákům je uvedeno, že žáci *by uvítali zejména kvalitnější nebo intenzivnější výuku práce v grafických počítačových programech, větší zaměření na grafický design nebo nabídku školní odborné praxe. Někteří žáci by uvítali, kdyby ve výuce měli možnost častěji řešit reálné zakázky využitě v praxi*.⁷³

Druhý typ můžeme nalézt mimo školní prostředí a to jednak v podobě rekvalifikačních kurzů a jednak v podobě živnostenského oprávnění. Rekvalifikační kurz je možné navštěvovat zdarma prostřednictvím Úřadu práce či je možné si ho hradit z vlastních prostředků ve výši cca 16 000 Kč. Tento rekvalifikační program je běžně v délce 80 hodin, což odpovídá 2–3 týdnům. V případě úspěšného absolvování obdrží účastník kurzu osvědčení o rekvalifikaci, které je vydáváno na základě pověření MŠMT. Jedná se tedy o další vzdělávání dospělých, případně o propojení rekvalifikace s tzv. procesem uznávání (NSK) znalostí a dovedností uchazečů o rekvalifikaci. Kurzy jako Pracovník grafického studia (Adobe produkty) či kurz Art grafik se jasně vztahují ke kvalifikačnímu standardu *Art grafik*.

Živnostenské oprávnění volné živnosti – tedy aniž by uchazeč splňoval nějaké zvláštní podmínky, je vydávané Živnostenským úřadem pouze na základě podání žádosti a splnění jejích náležitostí. *Volná živnost je multiprofesní živnost. Sdružuje činnosti, které nevyžadují⁷⁴ odbornou způsobilost. Do volné živnosti tedy patří veškeré výrobní činnosti, obchodní činnosti a služby, které nejsou zařazené jako živnosti vázané, živnosti řemeslné ani živnos-*

69 2015 stejnojmenný projekt MŠMT financovaný Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR. Řešitelem projektu je Národní ústav pro vzdělávání.
70 Memorandum Evropské komise o celoživotním učení, 2001. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVO-DAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

71 KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. *Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách*. Olomouc, 2015. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

72 KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. *Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách*. Olomouc, 2015. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 100.

73 Tamtéž. s. 102

74 Tamtéž. s. 183.

75 Reálně samozřejmě vyžadují, ale nejsou nijak v procesu udělení oprávnění ověřovány.

ti koncesované.⁷⁵ Obory činností náležející do volné životnosti jsou například: Vydavatelské činnosti, polygrafická výroba, knihařské a kopírovací práce; Reklamní činnost, marketing, mediální zastoupení; Návrhářská, designérská, aranžérská činnost a modeling; Fotografické služby.

PRAXE OBORU

Stojíme zde tedy před situací, kdy student po čtyřech letech oborového studia plní stejný kvalifikační standard jako absolvent 3 týdenního rekvalifikačního kurzu, případně jsou oba považováni za blouznivce, neboť přece stačilo si pouze „dojít“ na Živnostenský úřad pro razítko či, jak deklaruje NSK, bez zasednutí do školní lavice absolvovat *pouze* zkoušku (celková doba trvání je 5 až 8 hodin (a 60 minut) a může být rozložena do více dnů)⁷⁶.

Tato výrazná disproporce je zde způsobena jednoduše tím, že se právě ve smyslu prakticistního přístupu k tomuto oboru jedná o *learning by doing*. Učení a naučení se těmto dovednostem a znalostem je skutečně otázkou praxe. To je ten motiv, proč pedagogové i žáci volají po větším kontaktu s praxí oboru – smyslem tohoto školního programu je přece v nejširším úhlu pohledu řadový kvalifikovaný zaměstnanec, nikoli exkluzivní studium pro mimořádně nadané jednotlivce. Prostřednictvím tohoto studijního programu má být připravována solidní oborová základna kultivující naše společné každodenní prostředí.

Zcela logicky však zní otázka, proč vůbec tento obor studovat, co více mi toto studium přinese, než co se mohu naučit sám praxí? Jaký nám však tato praxe nabízí pohled? Má to být exkluzivita pro pár „vyvolených“ či dobrý design, který adekvátně komunikuje v naší každodennosti? Realita oborové praxe je na té nejširší úrovni právě tak propastně rozdílná od dobrého designu, jako je rozdílné studium s udělením živnostenského oprávnění. Přesto volání po větším sepětí s praxí neztrácí na intenzitě. Požadavek užšího propojení s praxí je chůzí po tenkém ledě – především ve smyslu

⁷⁵ Jana Konečná. Volné živnosti, živnost volná. *Jak podnikat*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.jakpodnikat.cz/zivnosti-volne.php>. Živnostenský zákon č. 455/1991 Sb., Příloha č. 4 k zákonu č. 455/1991 Sb., Živnost volná (K § 25 odst. 2).

⁷⁶ Informace se vztahují konkrétně ke kvalifikační zkoušce Art grafik. Národní ústav pro vzdělávání. Art grafik. *Národní soustava kvalifikací*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-637-Art_grafik/revize-640/hodnotici-standard

rizika přeměny školního zařízení pod společensko-ekonomickým tlakem na „nekompetentní grafické studio“ chrlící srovnatelně podřadné grafiky, jimiž je již dnes náš vizuální prostor přehlčen.

Směřování k praxi oboru je samozřejmě zahrnuto také v odpovídajícím RVP - *usiluje se o funkční propojení teorie a náviku dovedností (praxe)*⁷⁷ a dále se zde uvádí, že do ŠVP musí být zařazena odborná praxe v minimálním rozsahu 2 týdny za celou dobu vzdělávání.⁷⁸ Mimo reálně zcela neadekvátní minimální délky praxe bohužel již RVP nijak nespecifikuje, co má být její náplní. Což je vzhledem k deklarovanému a kýženému propojení praxe se studiem udivující. Tím pádem se však během povinné školní praxe děje například to, že studenti aplikují obtisky na hrnky nebo „v temném koutě“ lepí obálky. Na to skutečně nepotřebují chodit čtyři roky do školy a skládat maturitní zkoušku. Minimální délka této „vsuvky reality“ do studijního plánu je tak symbolická, že se není firmám a studiím co divit, že studenta k ničemu pořádně nepustí. Ani potencionálnímu zaměstnavateli se student nemůže touto praxí věrohodně prokázat.

ZÁVĚR

Tento obor nemá a nikdy nebude mít umetenou cestičku. Jeho tvůrci jsou z jedné strany nahlíženi jako úslužní patolizalští sluhové, kteří využívají pouze manipulace a kalkulu. Z druhé strany jsou nahlíženi jako ti potrhlí tvrdohlavci, kteří odmítají zvětšit písmo, udělat to více barevně, něčím zaplácnout to prázdné místo či zvětšit logo aj.

Jeho studium a praxe jsou dvě zcela odlišné věci, ačkoli se týkají stejného oboru. Příznačný pro tento obor je také rozpor mezi RVP, zařazeným do kategorie Umění a užité umění, ačkoli naplňuje Národní soustavu kvalifikací pod autorizujícím orgánem Ministerstva průmyslu a obchodu a nikoli pod Ministerstvo kultury, kde bychom to očekávali vzhledem k tomu, že spravuje kategorii kvalifikací pro Umění a užité umění. To je další doklad chápání tohoto oboru/vzdělávání jako primárně ekonomické jednotky.

Studium má v zásadě jiné hodnoty než především ekonomicky motivovaná praxe. Vzdělávání v duchu humanismu je zde specificky orientováno na výtvarné vzdělávání, kteréžto je až ve svém „výsledku“ tržně obchodovatelné v podobě vzdělaného a kvalifikovaného absolventa. Proč tedy má smysl tento obor studovat

⁷⁷ RVP 82-41-M/05, s. 3.

⁷⁸ RVP 82-41-M/05, s. 55.

a nikoli *pouze* praktikovat? Je třeba pokusit se jasně odpovědět na otázku, co naplňuje praxe a co naplňuje teorie a umělecká příprava ve škole? Jak tyto dvě pozice optimálně vyvážit? Minimálně již nyní je zjevný velice omezený přínos povinné praxe v rozsahu její minimální délky. Jako optimální by se spíše mohla jevit platforma dlouhodobých či průběžných stáží, během kterých by student měl skutečně možnost poznat reálně všechny firemní procesy a také se do nich zapojit. Což by sebou ale samozřejmě neslo nutnost hlubšího rozboru a jasnější specifikace praxe, než dvě letmé zmínky v RVP. Tedy jak by měla být praxe strukturována, aby co nejlépe plnila svůj účel v rámci studijního plánu? Kde by měla probíhat? Jak dlouho? V jakém období studia? Je třeba nějak „střediska“ praxí ověřovat? Nebyla by totiž také najednou součástí vzdělávacího systému? Jak tyto subjekty k přijímání praktikantů motivovat a jak je podporovat?... To by skutečně byla praxe, která by naplnila ono úsilí o *funkční propojení teorie (a nácviku) a praxe*, spojila výuku tohoto oboru s jeho realitou. Studenti by tak po ukončení středoškolského vzdělání byli reálně připraveni podnikat jako autonomní grafičtí designéři či být kvalitně školeným zaměstnancem absolventem avšak již s neocenitelnou praxí.

LITERATURA

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2015. *Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách*. Olomouc. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

RVP 82-41-M/05 Grafický design

Národní ústav pro vzdělávání. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání. *Národní soustava kvalifikací*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz>

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. *Národní soustava povolání*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.nsp.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání. *Projekty. NSK2* [online]. 16.2.2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rozvoj-a-implementace-nsk>

Živnostenský zákon č. 455/1991 Sb., Příloha č. 4 k zákonu č. 455/1991 Sb., Živnost volná (K § 25 odst. 2).

MATTER OF PRACTICE IN APPLIED ART EDUCATION

Abstract: This paper focuses on the matter of practice in applied art education. There are two opposing approaches which lead us to the design profession. One consists of completing a regular part of a high school study program based upon national curriculum standards (RVP) for applied arts set by the National Institute for Education, and the second is outside the high school education system – namely Continuing Education (retraining) administered by the Ministry of Education, Youth and Sports, or just obtaining a license upon request and without verification in any field of design from the Trade Licensing Office. In the context of ever-growing social and economic pressures on the fields of creative industries and the quality of human resources, this double-sided approach only further intensifies and opens up the question about type, quality and form of education in the fields of applied arts and their view as job training.

Key words: mandatory school practice, field education, RVP (National curriculum standards), training (continuing education), creative industries, high school, graphic design, applied art education, professional practice.

Autorka:

MgA. et Mgr. Eva Štefanová
Katedra výtvarné kultury
Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
E-mail: stefanova.eva.kvk@gmail.com

Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání

1. – 2. prosince 2015, Umělecké centrum Univerzity
Palackého v Olomouci (konvikt), Univerzitní 3–5, Olomouc

Konference se uskutečnila pod záštitou doc. Ing. Čestmíra Serafína, Dr. Ing.-Paed IGIP, děkana Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, a za účasti Marjana Prevodnika, dlouholetého předsedy Evropské regionální rady InSEA (Chair of European Regional Council InSEA). Odborné setkání bylo pořádáno s cílem obnovit činnost České sekce INSEA a diskutovat aktuální problémy oboru, k nimž bezesporu náleží reflexe kurikula výtvarné výchovy pro všeobecné vzdělávání v prizmatu desetiletí, jež uplynulo od započetí procesu jeho zavádění, problematika standardů a oborových kompetencí, stejně jako stav výzkumu, odborného diskurzu a praxe výtvarné výchovy v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Během konference byla diskutována potřeba role České sekce INSEA, cesty k obnovení její činnosti a vize jejího fungování do budoucna. Během konference se uskutečnila volba výboru organizace a rozhodlo se o její další existenci (více viz www.insea.cz).

Konferenční jednání bylo členěno do těchto sekcí:

- Sekce A Vzdělávací obsah výtvarné výchovy – teoretická reflexe vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy, problém kurikula ve výtvarné výchově, jeho pojetí, modelů a forem, implementace RVP do praxe;
- Sekce B Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – cíle, obsahy a vize oboru, výtvarná edukace prizmatem pedagogického výzkumu;
- Posterová sekce – prezentace výzkumných šetření formou posteru.

Webová prezentace konference:

<http://www.conbri.com/event/konference-ceske-sekce-insea>

PROGRAM KONFERENCE

Úterý 1. 12. 2015

09:30 – 10:00	Prezence účastníků, instalování posterů
10:00 – 10:30	Zahájení konference, přivítání účastníků doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr. Ing.-Paed IGIP, děkan Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., vedoucí hostitelské katedry výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., předsedkyně organizačního výboru konference Marjan Prevodnik, dlouholetý předseda a současný člen výboru Evropské regionální rady InSEA (European Regional Council InSEA) doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D., předseda České sekce INSEA
10:30 – 12:00	Jednání v plénu, moderuje Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
10:30 – 11:00	Marjan Prevodnik <i>What is the difference between artistic and visual literacy? (A focus on didactical aspects of both of them)</i> Tlumočí Jana Jiroutová
11:00 – 11:20	doc. PhDr. Olga Badalíková, Ph.D. <i>Artefakt jako etický potenciál</i>
11:20 – 11:40	doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D. <i>Kde hledat budoucnost výtvarné výchovy?</i>
11:40 – 12:00	PaedDr. Markéta Pastorová <i>Umělecké obory v kurikulárních dokumentech – koncepce, implementace, metodická podpora</i>

**WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN ARTISTIC AND VISUAL LITERACY?
(A FOCUS ON DIDACTICAL ASPECTS OF BOTH OF THEM) // JAKÝ JE
ROZDÍL MEZI UMĚLECKOU A VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTÍ? (DIDAKTICKÉ
ASPEKTY OBOU OBLASTÍ)**

Marjan Prevodnik, MA

dlouholetý předseda a současný člen výboru Evropské regionální rady InSEA (European Regional Council InSEA)

Dnes více než kdy v minulosti se definice vizuální a/nebo umělecké gramotnosti v oblasti (výtvarné výchovy) těší velkému zájmu. Jak je všeobecně známo, v Evropě a po celém světě dnes více a více hovoříme o důležitosti různých typech gramotnosti (nejen tedy jako o znalosti psaní a čtení apod.). Zastáváme názor, že vizuální/umělecká gramotnost také spadá do těchto „gramotností“? Odpověď zní ano. Role obrazu a vizuálních médií v současné kultuře mění definici gramotnosti 21. století. Dnešní společnost je silně zaměřená na vizuální aspekty a vizuální informace již nejsou jen doplňkem jiných forem informací. Nové digitální technologie umožňují většině z nás vytvářet a sdílet vizuální média. A není to právě výtvarná výchova, která by měla jako první o těchto médiích vzdělávat nejen studenty, ale i učitele? Zde se nachází naše „vzdělávací měna“, na kterou je třeba se více zaměřit. Autor představí vybrané postupy vhodné pro definování a (snad) i oddělování vizuální gramotnosti od umělecké. Dále uvede příklady (výtvarné) výchovných možností obou typů gramotností s důrazem na nově vznikající praxi v tomto oboru ve Slovinsku.

Abstract: The definition of both visual and/or artistic literacy is having more than usual interest in the nowadays (art) education field. As we know in Europe and globally, more and more is talking about the role of all kind of literacies (not only of) reading, writing etc.). Do we think visual/artistic literacies are also one of the ingredients of these „literacies“? Our response is yes. The importance of images and visual media in a contemporary culture is changing what it means to be literate in the 21st century beginning. Today's society is highly visual and visual information is no longer supplemental to other forms of information. New digital technologies have made it possible for almost the majority of us to create and share visual media. Isn't it art education which is the first one in the line, who is mostly responsible to educate students and teachers about this? Here is our „education currency“, we need to focus more on. The author will present some approaches in defining and (possibly) separating visual literacy from artistic one and will present some (art) educational possibilities of both of them, including emerging practices in Slovenia.

ARTEFAKT JAKO ETICKÝ POTENCIÁL

doc. PhDr. Olga Badalíková, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Příspěvek sleduje etické dimenze uměleckého díla a proměny těchto aspektů v historickém kontextu. Připomene možnosti využití a zneužití tohoto potenciálu v minulosti i v současné společenské realitě. Zvažuje mnohvrstevnaté roviny uměleckého díla napomáhající v edukačním procesu a možnosti jejich propojení se současným rozvojem etické výchovy.

KDE HLEDAT BUDOUCNOST VÝTVARNÉ VÝCHOVY?

doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.

Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova v Praze

Autor příspěvku se snaží najít důvody současného upozaďování významu výtvarné výchovy v systému vzdělávání a snaží se vyvolat diskusi o těch jejích rysech, jejichž akcentace by mohla tento proces obrátit.

**UMĚLECKÉ OBORY V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH – KONCEPCE,
IMPLEMENTACE, METODICKÁ PODPORA**

PaedDr. Markéta Pastorová

Národní ústav pro vzdělávání

Příspěvek ve stručnosti představí systém uměleckého vzdělávání. Podrobněji se bude zabývat aktuální závaznými pedagogickými dokumenty pro všeobecné vzdělávání; východisky a procesy ustanovování oblasti Umění a kultura a principy, na kterých je založen vzdělávací obsah všech uměleckých oborů této oblasti. Zabývat se bude rovněž standardy, konkretizovanými výstupy a otázkami spojení s implementací kurikulárních dokumentů do praxe.

13:30 – 15:30	Sekce A Vzdělávací obsah výtvarné výchovy – teoretická reflexe vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy, problém kurikula ve výtvarné výchově, jeho pojetí, modelů a forem Moderuje Mgr. Lucie Tikalová
13:30 – 13:50	Mgr. Lucie Tikalová <i>Arteterapeutické a artefiletické tendence v kontextu současné výtvarné výchovy</i>
13:50 – 14:10	Mgr. Eva Směšná <i>Reflexe výtvarného procesu v kontextu výtvarné pedagogiky</i>
14:10 – 14:30	PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D. <i>Reflexe návrhu Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti optikou českého kurikula a oborové srovnávací didaktiky</i>
14:30 – 14:50	Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D. <i>Realizované kurikulum versus Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</i>
14:50 – 15:10	Mgr. Kateřina Štěpánková, Ph.D. <i>Implicitní teorie tvořivosti ve výtvarné výchově</i>
15:10 – 15:30	Mgr. BcA. Petra Venclíková <i>Arteterapie na střední škole</i>

ARTETERAPEUTICKÉ A ARTEFILETICKÉ TENDENCE V KONTEXTU SOUČASNÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Mgr. Lucie Tikalová

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Příspěvek referuje o výtvarných workshopech, které byly autorkou realizovány v hodinách didaktiky výtvarné výchovy na KVV v Olomouci v rámci projektu IGA. Autorka zde představí nejen teoretická východiska a cíle její práce, ale i výstupy v podobě fotografií, které dokumentovaly průběh akcí, a dále také výtvarné práce a reflexe zúčastněných studentů.

REFLEXE VÝTVARNÉHO PROCESU V KONTEXTU VÝTVARNÉ PEDAGOGIKY

Mgr. Bc. Eva Směšná

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Příspěvek je zaměřen na představení některých významných psychologických aspektů vedení reflektivního dialogu v kontextu výtvarné pedagogiky. Jak se v praxi ukazuje, představují zejména artefiletické postupy ve výtvarné výchově významnou podporu rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků, jež tvoří obsah vzdělávací oblasti Umění a kultura Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Příspěvek se zabývá psychologickými aspekty významu vedení reflektivního dialogu, který je jedním ze základních pilířů artefiletických postupů. Proces reflektivního dialogu je zde uváděn do souvislosti s fenomenologickým zkoumáním skutečnosti, jež je také jedním z východisek humanisticky zaměřených psychoterapeutických systémů. V tomto kontextu je teoreticky zachycen význam využívání reflektivních postupů a jejich vliv zejména na rozvoj metakognitivní schopnosti, jako významného fenoménu rozumových procesů. Podstatou metakognice, kterou lze prostřednictvím reflektivního dialogu kultivovat, je schopnost reflektovat subjektivně vnímanou a uvědomovanou realitu. V závěru příspěvku je představen možný přínos zařazení reflektivní praxe do hodin výtvarné výchovy, ta představuje vhodnou příležitost pro rozvíjení schopnosti metakognice. Z hlediska duševní hygieny a prevence sociálně patologických jevů lze vyzdvihnout význam kultivace sebereflektivních a autoregulačních mechanismů, které právě úzce souvisí s rozvinutou schopností metakognice.

REFLEXE NÁVRHU SPOLEČNÉHO EVROPSKÉHO REFERENČNÍHO RÁMCE VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI OPTIKOU ČESKÉHO KURIKULA A OBOROVÉ SROVNÁVACÍ DIDAKTIKY

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a ZČU v Plzni

Cílem příspěvku je představení návrhu Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti, se kterým přichází Evropská tematická síť vizuální gramotnosti (ENViL), na základě metodologie srovnávací výtvarné pedagogiky. Pozornost je věnována především jazyku jako determinantě mezinárodní výměny. Terminologickým shodám a rozdílům mezi prototypem strukturálního modelu ENViL a frekventovanou českou oborovou terminologií. Dále pak srov-

nání dimenzí navržených oborových kompetencí ENViL a očekávaných výstupů oboru výtvarná výchova v českém Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

REALIZOVANÉ KURIKULUM VERSUS RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Příspěvek prezentuje výsledky výzkumu realizovaného mezi učiteli výtvarné výchovy, které vypovídají o rozporech mezi realizovaným kurikulem a kurikulárními dokumenty pro základní vzdělávání. Autorka se zamýšlí nad důvody zjištěných skutečností a pokouší se formulovat specifika plánování výtvarné edukace.

IMPLICITNÍ TEORIE TVOŘIVOSTI VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Mgr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, PdF, Univerzita Hradec Králové

Tvořivost a tvořivé myšlení je klíčovým východiskem i cílem soudobého výtvarného vzdělávání. Vzhledem k šíři tohoto konstrukt je obtížné tvořivost definovat a tak bývá její definice často implicitní či neúplná. RVP, který s tvořivostí pracuje jako s důležitou kompetencí, naopak implicitně předpokládá znalost obsahu tohoto konstruktu. Závěry výzkumu mezi učiteli na prvním stupni (n=396) ukazují na důležitost prohlubování znalostí v oblasti tvořivosti nejen v praktické, ale nezbytně i v teoretické rovině. Ta zcela zásadně ovlivňuje možnost rozvoje a podpory tvořivosti v praxi vyučování.

ARTETERAPIE NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Mgr. BcA. Petra Venclíková

Střední škola gastronomie, oděvnictví a služeb, Frýdek-Místek,

Spěch, stres, vysoká nezaměstnanost, ztráta sociálních jistot jako fenomén dnešní doby má negativní vliv na děti i dospívající mládež. Škola je sociálním zázemím, kde žáci tráví více jak polovinu pracovního dne. Pedagogové na střední škole mohou žákům vytvořit pocit bezpečí, porozumět vztahovým problémům a pomáhat překonat životní překážky. Výtvarná výchova se stává prostředníkem a komunikátorem o sdělování stavu duše žáka. Výtvarná výchova se stává harmonizujícím prostředkem spontánního projevu a prožitků.

13:30 – 15:30	Sekce B Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – cíle, obsahy a víze oboru, výtvarná edukace prizmatem pedagogického výzkumu Moderuje Mgr. Timotej Blažek
13:30 – 13:50	doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D. <i>Kurikulum, procesy a Ko-text</i>
13:50 – 14:10	Mgr. et Mgr. Klára Zárecká, Ph.D. <i>Dějiny umění v rámci výuky výtvarné výchovy na základních a středních školách</i>
14:10 – 14:30	MgA. et Mgr. Petra Filipová <i>K problematice výuky umění nových médií na gymnáziích</i>
14:30 – 14:50	Mgr. Magdalena Adámková Turzová <i>Učitel a žák v labyrintu současného umění – situace na středních uměleckých školách</i>
14:50 – 15:10	Mgr. Michaela Slivková <i>Další učení učitele výtvarnej výchovy v kontexte súčasného výtvarného umenia</i>
15:10 – 15:30	PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D. <i>GUGA GUGA PIZZA – Aneb, jak (ne)zjednoduší problém vzdělávání ve výtvarném oboru – ve výtvarné výchově v profesní přípravě učitelů v čase digitálních výhod posledních dvou století</i>

KURIKULUM, PROCESY A KO-TEXT

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

Katedra dějin a teorie umění, Fakulta umění a designu UJEP Ústí nad Labem

Příspěvek srovnává výsledky publikované v textech shrnující případové studie tvorby kurikula a metody, témata a konkrétní projekty fixované v právě vzniklé publikaci Ko-text (Tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák) autorů K. Dytrtové a M. Raudenského. Vychází z poznatků výzkumu a z vědomí, že klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto je publikace rozkročena mezi úvahami teoretika a učitele. Mezi tvorbou učitele a tvůrce vizuální oblasti. Mezi edukací a uměním. Mezi praxí na základních a vysokých uměleckých školách. Mezi školní praxí, galerijním provozem a kvalitou jeho edukačních programů. Transdisciplinární koncepty jsou akcentovány již v názvu a text je zpracován k cílům konkrétní výukové a tvůrčí situace opravdu sledovat. Tedy procesualita, nastávání, podmínky kontextu a jeho role jsou klíčovými tématy. Obhazuje a aplikuje metodu konceptové analýzy a její přínos pro aktuální podobu expresivních předmětů.

DĚJINY UMĚNÍ V RÁMCI VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Mgr. et Mgr. Klára Zářecká, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, PF, Univerzita Hradec Králové

Cílem příspěvku je v teoretické rovině definovat roli dějin výtvarného umění ve výuce současné výtvarné výchovy a vztah dějin umění k vzdělávacímu obsahu výtvarné výchovy v rámci RVP pro základní, střední školy a gymnázia. Na vybraném vzorku ŠVP pro základní, střední školy a gymnázia v Hradci Králové bude zhodnoceno reálné postavení dějin výtvarného umění ve výuce výtvarné výchovy. Součástí konferenčního příspěvku bude prezentace výsledků dotazníkového šetření na téma preference znalostí konkrétních výtvarných děl provedené mezi odbornou i laickou veřejností. Dále se příspěvek soustředí na problematiku vhodného výběru uměleckých děl jako inspiračního zdroje k vlastní dětské tvorbě a reflexe proměn současného výtvarného umění ve výuce.

K PROBLEMATICE VÝUKY UMĚNÍ NOVÝCH MÉDIÍ NA GYMNÁZIÍCH

MgrA. et Mgr. Petra Filipová

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Příspěvek se soustředí na současnou problematiku výtvarné edukace v rámci předmětu výtvarná výchova na školách gymnaziálního typu. Autorka příspěvku mapuje především aktuální situaci začleňování umění nových médií do výuky výtvarné výchovy. Potřeba výuky nových médií dokládá nejen dominanci neomediálního umění na současné umělecké scéně, ale také zásadní roli, kterou nová média hrají v životě běžných uživatelů, a to zejména příslušníků generace středoškolských žáků. Neomediální umění tak má šanci vytvořit most mezi individuální zkušeností žáka a zdánlivě nesrozumitelným světem umění. Autorka vychází z porovnání kurikulárního rámce středoškolského vzdělávání s reálnou zkušeností z působení na těchto typech škol a snaží se za pomoci reprezentativních příkladů popsat vliv výtvarné výchovy na rozvoj vizuální gramotnosti. Na základě své analýzy pak dovozuje možné cesty prezentace umění nových médií ve výuce výtvarné výchovy.

UČITEL A ŽÁK V LABYRINTU SOUČASNÉHO UMĚNÍ – SITUACE NA STŘEDNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOLÁCH

Mgr. Magdalena Adámková Turzová

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

V příspěvku se autorka zaměřuje na výtvarnou edukaci na středních uměleckých školách. Zabývá se otázkou, jak umělecké vzdělávání na střední odborné škole reflektuje aktuální tendence v umění a jaké způsoby zprostředkování současného umění volí výtvarní pedagogové působící na těchto typech škol. Vychází z porovnání kurikulárního rámce s reálnou zkušeností podloženou vlastním výzkumem, přičemž se soustředí na začlenění témat souvisejících se současným uměním do teoretické i praktické výuky. Ve snaze podat ucelený obraz situace, doplňuje autorka toto srovnání názory studentů na současné umění, které vyplývají z dotazníkového šetření na vybraných školách.

ĎALŠIE UČENIE UČITEĽA VÝTVARNEJ VÝCHOVY V KONTEXTE SÚČASNÉHO VÝTVARNÉHO UMENIA

Mgr. Michaela Slivková

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty, Masarykova univerzita, Brno

Sprostredkovanie a učenie súčasného výtvarného umenia vo výtvarnej edukácii, sa často stáva pre učiteľa v praxi zložitá a nerealizovateľná. Subjektivita a pasivita učiteľa môže viesť k nežiadúcemu zanedbávaniu súčasného výtvarného umenia, taktiež k vizuálnej negramotnosti. Žiaci nemajú rozvíjané kritické myslenie, preto ich tvorba často podlieha estetizácii. Na tento jav môžu vplývať aj také faktory ako je nadobudnuté vzdelanie učiteľa, miera akceptácie súčasného výtvarného umenia, či jeho prehľad v aktuálnom dianí na súčasnej výtvarnej scéne. Príspevok sa zaoberá problematikou ďalšieho vzdelávania učiteľov výtvarnej výchovy v kontexte súčasného výtvarného umenia.

GUGA GUGA PIZZA – ANEB, JAK (NE)ZJEDNODUŠIT PROBLÉM VZDĚLÁVÁNÍ VE VÝTVARNÉM OBORU – VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ V ČASE DIGITÁLNÍCH VÝHOD POSLEDNÍCH DVOU STOLETÍ

PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě

Součinnost ve struktuře problémového pole, které rámcově i v dílčích vztazích reprezentuje profesní vzdělávání učitelů nejrozličnějších typů a stupňů škol, ani po

dvaceti pěti letech transformace českého školství, právě na úrovni přijetí hodnot a nezbytných kvalit edukační praxe a teorie, nejen výtvarné výchovy, neprostoupila do všeobecně potřebné a žádoucí úrovně institucionálního mezioborového porozumění. Nadále je nutné hledat klíče k nadúrovňovým průnikovým obsahům, významům a hodnotám, které jedinečnost našeho oboru v čase všeobecné autoritativní pozice zvýznamňování digitální vizuální gramotnosti každého z nás, obhájí. Argumenty je možné, a stále také nutné, nacházet v psychosociálním, kulturně-antropologickém, historicko-uměnovědném, ale také v neuropsychologickém, sociologickém, terapeutickém a jiném zázemí souvislostí, které rozvoj inteligence, osobní i společenské kultury člověka ve všech fázích jeho života směrem k výtvarnému oboru – k výtvarné výchově – v rozsahu jejich působnosti – mohou pomoci obhájit. Argumentační možnosti v současné době nacházíme v úrovni edukační estetiky. Její teoretické zázemí se už neobáváme naplňovat a ověřovat více než dvacet let. Předpokládá sociálně-estetický postoj vnímatele, intelektuální individuální a institucionální sbližování a součinnost jak v estetickém příjmu, tak v sociálně-estetickém rozměru edukační (výchovně-vzdělávací) tvorby těch, kteří se na ní podílejí, kteří ji interpretují nebo o jejich kvalitách rozhodují.

16:00 – 17:30	Plenární zasedání České sekce INSEA (volba členů výboru na tříleté období, diskuse nad směřováním organizace a jejím posláním; moderuje Mgr. Veronika Jurečková)
19:30 – 21:30	Zahájení výstavy Dany Tomečkové: <i>Okruhy</i> (Situácie v kruhu), Galerie Plusmínus, ateliér kovu a šperku v suterénu konviktu Společenský večer s přípitkem a vystoupením studentské skupiny <i>Chilly Weather</i>

Středa 2. 12. 2015

09:00 – 09:20	Posterová sekce za účasti autorů posterů , moderuje Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
Mgr. Dagmar Kotlíková <i>Pedagogické interakce ve výtvarné výchově s hudebními průniky na druhém stupni české základní školy a nižším stupni gymnázia</i>	
Mgr. Zuzana Svatošová <i>Gender ve výtvarné výchově</i>	
Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D., Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. <i>Promotion of Cooperation and Sharing of Experience in Early Childhood Education</i>	
Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., Jana Jiroutová, M.Phil., Mgr. Eva Směšná, Mgr. Michaela Johnová Čapková a Mgr. Jolana Lažová <i>Muzeum v současném světě</i>	
Mgr. Miloš Makovský <i>Analýza vybraných didaktických materiálů pro předmět výtvarná výchova na ZŠ</i>	
Mgr. et MgA. Anna Ronovská <i>Projekt FÍ! – příběh knihy</i>	
Mgr. Jakub Konečný <i>Estetika počítačových her a její vliv (a vliv hraní počítačových her) na vlastní výtvarný projev žáků středních škol</i>	
Doc. Jitka Géringová, Ph.D., PhDr. Iva Mladičová, Ph.D., Mgr. Miroslav Hašek, Mgr. Dagmar Myšáková <i>Intuitivní pedagogická pojetí expertů v oblasti výtvarného umění</i>	

PEDAGOGICKÉ INTERAKCE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ S HUDEBNÍMI PRŮNIKY NA DRUHÉM STUPNI ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NIŽŠÍM STUPNI GYMNÁZIA

Mgr. Dagmar Kotlíková

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Příspěvek – poster „Pedagogické interakce ve výtvarné výchově s hudebními průniky na druhém stupni české základní školy a nižším stupni gymnázia“ představuje výzkumný projekt v rámci disertačního studia. Výzkum má snahu kvalitativními způsoby postihnout výchovně-vzdělávací praxi výuky umění na školách. Zejména se zaměřuje na charakteristiku způsobů integrace zvukové složky do hodin výtvarné výchovy. V první polovině poster seznamuje účastníka konference s podobou výzkumné otázky, teoretickými východisky a některými cíli a výsledky teoretického úseku práce. V druhé části nabízí samotné výzkumné šetření a popis kroků zakotvené teorie včetně ukázek škálování.

GENDER VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Mgr. Zuzana Svatošová

Katedra výtvarné výchovy, PedF UK

Příspěvek informuje o probíhající výzkumné šetření, které je zaměřeno na reflexi a analýzu zavádění tématu genderové problematiky do hodiny výtvarné výchovy. Hlavní otázkou je, zda zjištěná úroveň odpovídá současným teoretickým závěrům z oblasti filosofie, vizuálních studií a kulturního vzdělávání. Výzkum probíhá formou analýzy vzdělávacích dokumentů a konkrétních učitelských přístupů. Tento výzkum je podpořen GAUK.

PROMOTION OF COOPERATION AND SHARING OF EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D., a Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky PdF UP v Olomouci

Poster představí základní informace o stejnojmenném projektu, jehož prostřednictvím bude řešena spolupráce v oblasti pregraduální přípravy budoucích učitelů v České republice a v Norsku. Hlavním výstupem bude vytvoření společného vzdělávacího modulu.

MUZEUM V SOUČASNÉM SVĚTĚ

Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., Jana Jiroutová, M.Phil., Mgr. Eva Směšná,

Mgr. Michaela Johnová Čapková a Mgr. Jolana Lažová

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Poster představuje výzkumný projekt, který se zabývá výzkumem celospolečenských tendencí a vlivných faktorů, jež dávají vzniknout novým trendům ve zprostředkování muzejních sbírek a celkovém fungování muzeí. Mezi zkoumané jevy a faktory patří především vliv modernity a hypermodernity našeho světa, globalizace, hledání evropské a národní identity, migrace, konzumerismus a všeobecná komercializace, urbanizace a trvale udržitelný rozvoj. Jednotlivé trendy budou během řešení projektu podrobeny teoretickému zkoumání a pomocí případových studií podchytíme jejich vliv na fungování muzeí a jejich prezentační a jinou činnost.

ANALÝZA VYBRANÝCH DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ PRO PŘEDMĚT VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ZŠ

Mgr. Miloš Makovský

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Poster představuje dosavadní průběh výzkumného projektu, který se zabývá didaktickými materiály pro předmět výtvarná výchova na základní škole. Cílem projektu je shromáždění dostupných materiálů, vztahujících se k této oblasti (zaměřuje se na tištěné publikace), a jejich kvalitativní analýza, provedená s ohledem na některé aspekty, vyplývající z již dříve realizovaného výzkumu (autor byl členem řešitelského týmu). V jeho rámci byla zjištěna mj. a) nedostatečná reflexe soudobého výtvarného umění v didaktických materiálech, které učitelé v praxi využívají a b) kolísavá návaznost těchto materiálů na aktuálně platné kurikulum. Shromážděné didaktické materiály jsou rozděleny dle historických období vývoje předmětu výtvarná výchova a za každé z těchto období je analyzován zástupný titul. V širším kontextu příspěvek pokládá otázku, nakolik jsou tištěné didaktické materiály pro předmět výtvarná výchova na ZŠ důležité a co je příčinou výrazného nepoměru v jejich množství vůči ostatním předmětům na ZŠ.

„PROJEKT FÍ! – PŘÍBĚH KNIHY“

Mgr. et MgA. Anna Ronovská

Fakulta informatiky Masarykovy univerzity v Brně

Na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity v Brně vznikla kniha komiksů „FÍ!“, které vytvořili studenti Ateliéru grafického designu a multimédií v rámci předmětu Konceptuální a intermediální tvorba. Z nedostatku školních prostředků jsme se rozhodli projekt financovat crowdfundingem na serveru Hithit.com. Poster sleduje celý proces vzniku této knihy, na kterém participovali studenti a pedagogové společně.

ESTETIKA POČÍTAČOVÝCH HER A JEJÍ VLIV (A VLIV HRANÍ POČÍTAČOVÝCH HER) NA VLASTNÍ VÝTVARNÝ PROJEV ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Mgr. Jakub Konečný

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Poster je zaměřen na představení záměru disertační práce, která bude věnována aktuálnímu fenoménu počítačových her, hraní počítačových her a především

jejich vizuální stránce. V práci budu mimo jiné hledat odpovědi na následující otázky: Je pro žáky středních škol podstatná vizuální stránka hry? Do jaké míry ovlivňuje výběr hry a její hodnocení, jakou roli zde hraje vlastní zkušenost žáků s výtvarnou tvorbou? Mají počítačové hry nějaký vliv na vlastní výtvarný projev sledované skupiny? Jaký je pohled učitelů na středních škol na sledovanou problematiku? Byly by ochotni využít počítačových her jako vzorů při výuce? Může být počítačová hra považována za umělecké dílo?

INTUITIVNÍ PEDAGOGICKÁ POJETÍ EXPERTŮ V OBLASTI VÝTVARNÉHO UMĚNÍ

Doc. Jitka Géringová, Ph.D., PhDr. Iva Mladičová, Ph.D., Mgr. Miroslav Hašek, Mgr. Dagmar Myšáková
KVK PF UJEP v Ústí nad Labem

Projekt se zaměřuje na mapování specifické problematiky umělců v roli pedagogů. Rozhovory s kolegy – umělci na naší katedře (prof. Aleš Veselý, doc. Margita Titlová-Ylovsky, prof. Jitka Svobodová) nás vedly k přesvědčení, že v mysli umělce, který nemá soustavné pedagogické školení a přesto pedagogicky působí, musí existovat jakási osobitá koncepce, osobitě pojetí jak učit. Jak předávat hodnoty, jak vyjadřovat obsah, jak dosahovat cílů při práci se studenty. Pro projekt bylo vybráno sedmnáct významných českých umělců, kteří se zásadním způsobem prosadili na výtvarné scéně a současně působili nebo stále působí v roli pedagogů. Podmínkou jejich výběru byla „negramotnost“ v oblasti soustavného pedagogického vzdělání, ač většina z nich absolvovala tzv. pedagogické minimum při studiu na umělecké škole. Výzkumný vzorek zahrnuje především tvůrce starší generace s tituly profesor nebo docent, a to z důvodů jejich ověřitelné excelentnosti a ustálené zkušenosti. S umělci-pedagogy natáčíme videorozhovory, které jsou přepisovány a analyzovány. Cílem projektu je vznik knihy-monografie rozhovorů, videa, které bychom rádi uplatnili ve veřejném prostoru, vědecká analýza rozhovorů a komparace předpokládaných metod s metodami výtvarné pedagogiky, odborné články uplatňované v odborných časopisech.

	Paralelní jednání sekce
09:20 – 11:00	Sekce A Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – cíle, obsahy a vize oboru, výtvarná edukace prizmatem pedagogického výzkumu Moderuje doc. Mgr. Vladimír Havlík; sekcí zahájíme vyhlášením ceny za nejlepší poster
09:20 – 09:40	doc. Mgr. Vladimír Havlík <i>Přednáška o ničem v kontextu performativní pedagogiky</i>
09:40 – 10:00	Mgr. Hana Pejčochová, Ph.D. a Mgr. Jitka Kratochvílová, Ph.D. <i>Možnosti využití technologií 3D tisku k rozvoji klíčových kompetencí</i>
10:00 – 10:20	Mgr. et MgA. Anna Ronovská <i>Výtvarná edukace studentů technických vysokých škol – reflexe a výsledky výzkumného šetření</i>
10:20 – 10:40	MgA. Eva Štefanová <i>Praxe výtvarné výchovy v oborovém vzdělávání adolescentů</i>
10:40 – 11:00	Mgr. Romana Bartůňková <i>Výtvarná edukace jako prostor pro reflexi společenských změn a zavádění tématu hodnot do české školy</i>

PŘEDNÁŠKA O NIČEM V KONTEXTU PERFORMATIVNÍ PEDAGOGIKY

doc. Mgr. Vladimír Havlík

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Cage, Fluxus, situacionisté a životnost jejich odkazu. Reflexe začleňování performativních strategií do výtvarné výchovy. Metodologie znejistění. Ztělesnění obrazového pole. Uskutečňování příběhu. Nic, nejistota, ztělesnění, obraz, příběh.

MOŽNOSTI VYUŽITÍ TECHNOLOGIÍ 3D TISKU K ROZVOJI KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Mgr. Hana Pejčochová, Ph.D., a Mgr. Jitka Kratochvílová, Ph.D.

Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, Ústí nad Labem

Příspěvek popisuje potencialitu užití technologií 3D tisku ve výchově a vzdělávání a Výtvarné výchově. Text na podkladě technologií 3D tisku deskribuje eventuality a možnosti styčného prostoru oblastí výtvarný tvůrčích činností (Výtvar-

né výchovy) a oblastí technického myšlení (hlavně pak rozvoje topologických, metrických, projektivních a perspektivních operací). A poukazuje na vzájemné souvislosti a možnosti propojení, rozvoje a obohacení s důrazem na uplatnění ve vzdělávacích oblastech.

VÝTVARNÁ EDUKACE STUDENTŮ TECHNICKÝCH VYSOKÝCH ŠKOL – REFLEXE A VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Mgr. et MgA. Anna Ronovská

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Vizuální a umělecká výchova v prostředí technicky zaměřených vysokých škol. Situace na pracovištích a katedrách se zaměřením na vizuální komunikaci, design a počítačovou grafiku. Reflexe a výsledky výzkumného šetření v Ateliéru grafického designu a multimédií na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity v Brně. Sebereflexe studentů technických oborů, jejich pojetí kreativity a jejich vztah k vizuálnímu projevu. Možnosti umělecké edukace a nástin možností propojení klasických a nových médií v atmosféře technicky zaměřených oborů vysokých škol.

PRAXE VÝTVARNÉ VÝCHOVY V OBOROVÉM VZDĚLÁVÁNÍ ADOLESCENTŮ

MgA. Eva Štefanová

KVK PF UJEP

Příspěvek prezentuje současnou praxi výtvarné výchovy dle předepsaného kurikula v oborovém vzdělávání zaměřeném na grafický design. Zamýšlí se nad perspektivami výtvarné výchovy jako stěžejní součásti přípravy na výkon povolání. Výtvarná výchova je zde chápána jako široký pojem zastřešující dílčí, oborově specializované kategorie, podněcující výtvarné a kreativní myšlení a podpořené dále ve výuce digitálními nástroji.

VÝTVARNÁ EDUKACE JAKO PROSTOR PRO REFLEXI SPOLEČENSKÝCH ZMĚN A ZAVÁDĚNÍ TÉMATU HODNOT DO ČESKÉ ŠKOLY

Mgr. Romana Bartůňková

Gymnázium Na Zatlance, Praha 5

Tvůrčí předměty a mezi nimi samozřejmě i výtvarná edukace, které nekladou důraz na výkon a soutěž, ale rozvíjí v mladých lidech vedle kulturní gramotnosti

také sociální senzitivitu, mohou být dobrým odrazovým můstkem pro zavádění tématu hodnot do školní praxe. Ve své podstatě mají podněcovat v dětech kreativní myšlení, všímavost k vlastním pocitům, otevřenost k druhým lidem i ke svému okolí. Jakým způsobem mohou v sobě děti aktivizovat mechanismy, které mají potenciál přetvářet svět, který je obklopuje, k lepšímu? Kromě pravidelné školní reflexe aktuálního dění ve společnosti a participativních projektů zaměřených na vstup do veřejného prostoru, se nabízí také koncept tzv. Hodnotového vzdělávání.

	Paralelní jednání sekce
09:20 – 11:00	Sekce A Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – cíle, obsahy a vize oboru, výtvarná edukace prizmatem pedagogického výzkumu Moderuje PaedDr. Taťána Šteiglová, Ph.D.
09:20 – 09:40	PaedDr. Taťána Šteiglová, Ph.D. <i>Textil není jenom fashion aneb perspektivy jednoho oboru</i>
09:40 – 10:00	Mgr. Ivana Kubová, akad. mal. <i>Reflexe symbolu ve figurálním námětu „Tanec dobra a zla“ ve výtvarných pracích žáků II. stupně ZŠ</i>
10:00 – 10:20	Mgr. Timotej Blažek <i>Objekt ako cesta k rozvoju myslenia a vizuálnej gramotnosti</i>
10:20 – 10:40	Mgr. Petr Exler, Ph.D. <i>Koncepce a zkušenosti ze studijního programu</i>
10:40 – 11:00	Mgr. Karin Militká <i>„Sejdeme se na rohu – u koule“: ZŠ Žižkov v GASKu</i>

TEXTIL NENÍ JENOM FASHION ANEB PERSPEKTIVY JEDNOHO OBORU

PaedDr. Taťána Šteiglová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Autorka příspěvku představuje jednu z možných koncepcí výuky textilní tvorby, která může přispět ke zvýšení zájmu o práci s textilem v rámci pregraduální přípravy studentů na katedře výtvarné výchovy pedagogické fakulty UP v Olomouci i v její implementaci do výtvarné výchovy na ZŠ a SŠ.

REFLEXE SYMBOLU VE FIGURÁLNÍM NÁMĚTU „TANEC DOBRA A ZLA“ VE VÝTVARNÝCH PRACÍCH ŽÁKŮ II. STUPNĚ ZŠ

Mgr. Ivana Kubová, akad. mal.

Katedra výtvarné výchovy PdF OU

Od začátku 90. let 20. století probíhá v České republice ve školství komplexní transformace. V současnosti je jedním z jejích hlavních znaků začleňování žáků vyžadujících zvýšenou péči do výuky (žáci se zdravotním postižením, se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobním a sociálním vývoji). Ve výuce výtvarné výchovy je to společně s materiálem vhodného téma, kterým se otvírají možnosti diagnostikovat nejen úroveň vědomostí, dovedností, návyků, osvojených v průběhu výchovy a vzdělávání, ale i poznání aktuálního rozvojového stavu a konkrétní životní a sociální situace žáků. Pedagog výtvarné výchovy, vzhledem ke specifikům výtvarného jazyka jako prostředku nonverbální komunikace, může v životě žáka poodhalit krizové momenty, o kterých dítě nemůže či nechce mluvit, mající různý původ, vykazující však v kresbě (malbě) figury stejné znaky. Kazuistiky dětských prací, vzniklých v období let 2011–2015 ve výtvarné dílně artemalby v Psychiatrické léčebně ve Šternberku, jsou toho dokladem.

OBJEKT AKO CESTA K ROZVOJU MYSLENIA A VIZUÁLNEJ GRAMOTNOSTI

Mgr. Timotej Blažek

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Premena roly študentov na rolu bádateľov – umelcov, historikov, kulturológov, sociológov atď. skrz médium objektu v jeho najširších významových konotáciách, je nosnou témou tohto príspevku. Objekt stojí v centre pozornosti mnohých oborov, ktorých náhľad nielen na objekty – zhmotnené myšlienky ľudí, ale aj napríklad „virtuálny život“ objektov, tvorili teoretickú základňu pre realizovaný výskum a jeho doterajšie výsledky. Príspevok prezentuje čiastočné výsledky výskumného šetrenia vzťahujúceho sa na objekt, ktorý slúžil ako nástroj k rozvoju myslenia, vizuálnej gramotnosti, v konečnom dôsledku aj ako podnet k tvorbe a sebapoznaniu v kontexte didaktiky výtvarnej výchovy.

KONCEPCE A ZKUŠENOSTI ZE STUDIJNÍHO PROGRAMU

Mgr. Petr Exler, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Příspěvek se zaměřuje na zkušenosti z výtvarné projektového vyučování, zejména však z praktických zkušeností stavící na artefietické koncepci výuky. Výtvarné projekty byly postupně realizovány od roku 1990 a jejich cílovou skupinou byly děti, mládež a vysokoškolští studenti. Poznatky získané z uvedených pedagogických činností jsou doprovázeny ukázkami a příklady z realizovaných aktivit.

„SEJDEME SE NA ROHU – U KOULE“: ZŠ ŽIŽKOV V GASKU

Mgr. Karin Miličková

GASK – Galerie Středočeského kraje, p. o. Kutná Hora

Příspěvek se zabývá možnostmi vztahu školy s mimoškolní organizací. Představuje konstrukci edukačního programu na základě rámcových vzdělávacích programů a jeho rozvoj na úrovni konkrétního školního vzdělávacího plánu. V edukačním programu je kladen důraz na mezioborové vazby a výtvarný výstup s doporučením k další tvorbě ve výuce výtvarné výchovy.

11:00 – 12:30

Workshop Marjana Prevodnika *Pocit úspechu z kresby jako jeden z klíčových faktorů přispívající k motivaci učitelů výtvarné výchovy základních škol*
Workshop zaměřený na médium kresby je určen všem zájemcům z řad učitelů všech typů škol nebo studentů výtvarné tvorby a učitelství výtvarné výchovy. Dílna bude vedena tak, aby se zvýšilo sebevědomí účastníků a jejich motivace pro kresbu a její aplikaci ve výuce výtvarné výchovy. Pro účastníky je připraveno deset krátkých kresebných úkolů a autor workshopu slibuje viditelný pokrok v dovednostech zúčastněných. Kromě samotného kreslení je část dílny vyhrazena pro diskusi a vyhodnocení.

„Skryté“ téma workshopu vychází z konceptu motivace založeného na „víře ve vlastní schopnosti“ a blíže popsaného Martinem Bandurou. Dané téma – provedení kresebných úkolů – je jednou ze strategií používaných v profesní přípravě učitelů výtvarné výchovy nejen na základních ale i profesních školách. Metoda

je zaměřena na zvyšování motivace učitelů výtvarné výchovy pro kresbu a její aplikaci ve výuce výtvarné výchovy pomocí osobní účasti učitelů na výtvarné tvorbě. Budoucí učitelé tak nejen získávají výtvarné dovednosti, ale dochází i ke zvýšení jejich motivace a sebevědomí potřebného pro jejich budoucí učitelskou praxi. Jedním z cílů workshopu je přesvědčit účastníky, že teorie víry ve vlastní schopnosti může být aplikována i do procesu profesní přípravy budoucích učitelů výtvarné výchovy základních škol. Účastníci workshopu dostanou list papíru o velikosti A4 a tužku měkkosti B2 – B8. Následují pokyny instruktora, který je vede k vytvoření deseti kresebných úkolů (na každý z úkolů mají účastníci daný časový limit v rozmezí od 40 sekund do 3 minut). Účastníci workshopu tak mají jedinečnou příležitost vyzkoušet své schopnosti pomocí kresebných úkolů, (dobrovolně) vyhodnotit své kresby z hlediska osobního vývoje (pokud k nějakému došlo) a zažít pocit úspěchu a zvýšené motivace pro další (výtvarné nebo pedagogické) aktivity. Účastníci budou mít také možnost diskutovat o tom, zda by bylo vhodné a přínosné tuto metodu zahrnout do výtvarné výchovy v prostředí formální vzdělávací instituce.

Feeling a success in one's own drawing as one of the key factors of motivation of elementary classroom teachers of art

Abstract: The „underlying“ content of this workshop is based on the motivational concept of „Self-efficacy beliefs“ by Martin Bandura. The chosen content – a drawing assignment, is one of the strategies used in the professional development of elementary and professional teachers of art education. It is still targeted at raising their motivation for art practising through their personal involvement in art activities in order to be more skilled, motivated and confident for their future art teaching. One of the purposes of the workshop is to see the Self-efficacy beliefs theory can be applied in the context of professional training of elementary/classroom teachers of art. The participants were given ten sheets of A4 size papers and a pencil of softness B2 – B8. They then follow the moderator's instructions in order to create 10 short drawing assignments (either 40 seconds or up to 3 minutes maximum for each of the tasks). The workshop participants had an excellent opportunity to test themselves in a series of drawing exercises/tasks and then (voluntarily) evaluate their drawings with regard to the progress they made (if they did!), the feeling of success and motivation for further (artistic and pedagogical) activities. They have an opportunity too, to discuss the usefulness and applicability/adaptability of this task in the real school art drawing practices with students.

Summary

Current Development and Perspectives of Art Education – Reflecting on the Curricular Documents for General Education

This book is a peer-reviewed anthology of papers presented at the conference that took place on Dec 1–2, 2015 at the Art Centre of Palacký University Olomouc, CZ.

The Conference was organised by: the Czech Section of INSEA and the Department of Art Education, Faculty of Education, Palacký University Olomouc, CZ.

The Conference was held under the auspice of doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr. Ing. Paed IGIP, the dean of the Faculty of Education, Palacký University Olomouc, and with the presence of Marjan Prevodnik, a long-term Chair of European Regional Council InSEA.

The conference was held with the premise that it will help renew the activity of the Czech section of INSEA. It also hoped to spark discussions on the topical issues of the field some of which certainly are the reflection on art education curriculum for general education seen through a prism of the decade which has just passed since its implementation, as well as the issue of standards and field competences, the current research and expert discourse and the practice of art education in the context of both formal and informal education. The conference created space in which the importance and the role of the Czech section of INSEA was addressed, the ways in which to renew its activities and the vision for its future plans. In the course of the conference an election of the new committee took place, and the future plans of the Czech Section of INSEA was decided on (see www.insea.cz). The anthology introduces papers that are divided into the following three thematic categories:

- Between curricular intentions and practice – reflecting on curricular reforms
- Perception, creation, interpretation – specific curricular contents of art education
- Overlapping tendencies and interdisciplinary character of art teaching

Included in the peer-reviewed anthology is also an appendix with abstracts of conference papers.

Petra Šobáňová et al.

Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy
Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání

Editorka doc. Petra Šobáňová, Ph.D.
Překlad textu Carla-Petera Buschkühleho,
části abstraktů a souhrnu Jana Jiroutová, M.Phil.
Technická redakce a návrh obálky Mgr. Jakub Konečný

Vydala Česká sekce INSEA

Česká sekce INSEA, z. s.
Univerzitní 3, 779 00 Olomouc
www.insea.cz

Vytiskla TISKÁRNA K-TISK s. r. o.

1. vydání

Olomouc 2016

ISBN 978-80-904268-1-8

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou. Za obsahovou stránku, obrazový materiál (včetně vypořádání autorských práv k fotografiím) a jazykovou úroveň jednotlivých příspěvků ručí jednotliví autoři.