



VÝTVARNÁ VÝCHOVA 3–4/2015

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

ŽIVÝ ODKAZ IGORA ZHOŘE

Living Heritage of Igor Zhoř

Veronika Drobná, Radek Horáček

Anotace:

V roce 2015 si připomínáme nedožitě devadesáté výročí narození výtvarného pedagoga, kritika, teoretika a popularizátora soudobého výtvarného umění prof. Igora Zhoře. Článek reflektuje Zhořovy životní milníky, dílčí přehled jeho odborné práce a poukazuje na jeho odkaz promítající se na poli současné výtvarné pedagogiky a výtvarného umění.

Abstract:

In 2015 we commemorate 90 years since the birth of the art pedagogue, reviewer, theoretician and advocate of contemporary art, prof. Igor Zhoř. This paper is mapping milestones of his life, overviewing his professional work and pointing to its heritage influencing today's art and art pedagogy.

Pro českou poválečnou výtvarnou pedagogiku je dílo Igora Zhoře jedním z opěrných teoretických konceptů. Vedle Jaromíra Uždila či Jaroslava Brožka nebo Jiřího Davida se tento teoretik výtvarné výchovy i výtvarného umění věnoval především integraci problematiky moderního a současného výtvarného umění do výtvarné výchovy a do vzdělávacího systému, ale i do veřejného života. Publikační a pedagogickou činnost ovšem Zhoř doplňoval i mimořádně rozsáhlou prací kurátorskou a kritickou, ale také aktivitami organizátorskými, jimiž se podílel stejnou měrou na rozvoji výtvarné pedagogiky, jako na provozu současného výtvarného umění. Navzdory dlouhému období po roce 1970, kdy mu normalizační politika znemožnila publikovat i pracovat ve školství, je jeho dílo jako celek velmi rozsáhlým výkonem. V roce 2015, kdy si připomínáme nedožitě devadesáté výročí jeho narození, přistupujeme k dílčímu přehledu jeho odborné práce – nikoli náhodou na stránkách časopisu Výtvarná výchova, s nímž jeho odborná práce byla po dlouhá léta bezprostředně spjata.

1. ZHOŘŮV TÝDEN VÝTVARNÉ KULTURY

V březnu 2015 prožily brněnské galerie již šestý ročník Týdne výtvarné kultury, což je originální akce zaměřená na soustředěné navazování kontaktu



Obr. 1 Igor Zhoř se silákem Františkem Kocourkem, přelom 70. a 80. let

pokračování článku na straně 4

Vážené čtenářky a vážení čtenáři časopisu Výtvarná výchova, přijměte naši omluvu za zpoždění s vydáním dvojčísla ročníku 2015. V redakci časopisu proběhly poměrně velké změny a jejich zavádění se neobešlo bez drobných i větších obtíží a zdržení.

Z redakční rady odešel její dlouholetý předseda pan docent PaedDr. Pavel Šamšula, CSc. Patří mu srdečný dík za stovky hodin práce, které časopisu věnoval, ať už jako redaktor pečující o obsah a úroveň článků, jako mentor a vychovatel přispěvatelů i jako autor podnětných, zasvěcených textů, psaných s obdivuhodným rozhledem a úctyhodnou erudicí oborovou i mimooborovou. Panu docentu Pavlu Šamšulovi děkujeme a těšíme se, že bude s námi dále spolupracovat.

Redakční rada dosud prochází drobnými změnami, které směřují k tomu, aby jejími členy byli zástupci kateder výtvarné výchovy ostatních univerzit i dalších, pro obor významných pracovišť. Vydavatelem a garantem časopisu je stále Pedagogická fakulta UK v Praze, ale předpokládáme, že Výtvarná výchova bude i nadále platformou oborového myšlení pro celou Českou republiku.

V prvním čísle nového ročníku Vás seznámíme s plány na obsahové a organizační proměny časopisu Výtvarná výchova, které jsou nezbytné a jimiž reagujeme na současné podmínky vydávání periodik tohoto typu.

Těšíme se na Vás v ročníku 2016.

Za redakční radu

Marie Fulková, Leonora Kitzbergerová, Věra Uhl Skřivanová

FROM THE CONTENTS

Veronika Drobňá, Radek Horáček: Living Heritage of Igor Zhoř

In 2015 we commemorate 90 years since the birth of the art pedagogue, reviewer, theoretician and advocate of contemporary art, prof. Igor Zhoř. This paper is mapping milestones of his life, overviewing his professional work and pointing to its heritage influencing today's art and art pedagogic.

Kristýna Stará, Zuzana Pechová: Architecture in Education Implementation of Architecture and Cultural Environment in Educational Systems

The essential role of urbanism and architecture is how to achieve user standards of the technologically advanced society, without threatened or irretrievably lost our cultural and natural values. Preserving values is possible in case of their recognition, acceptance and sharing by society, which is able to discuss and create them responsibly.

The latest development shows the need to rise awareness about the quality of the environment. The support of education in professional topics at various educational levels become an integral part of efforts to create and maintain the quality of our environment. In the Czech Republic there are a number of educational and entertainment programs for children, youth and the general public, educating in the field of architecture, urbanism and landscape planning and management. Even though this issue lacks its explicit place in the Czech two-tier education system.

Irena Kapustová: Following the footsteps of Silesian Gothic (or Modern trends and techniques in the teaching of history, art history and art education)

The article brings the information about the month-long project the aim of which was to form and bring into being the programme of two lessons long seminar for secondary school students concerning the art history or art itself. The programme was based on the simple empiric research made by the pedagogical faculty students. They would like to introduce not very attractive theme of medieval gothic style with the help of modern teaching methods and modern technologies to attract the secondary school students and provide them with new information.

The main target of university students – future teachers' work was to gain new knowledge, to learn how to cooperate in the team, to master modern teaching methods and use them in practice.

Eva Havelková: Graphic Design without Borders

The author of the article examines the forms of graphic design in the present and tries to find the ways how to teach design to be attractive for students.

Zuzana Pechová: Teachers' Attitudes towards the Integration of Visual Art Education into Non-artistic Subjects in the First Grade of Primary School

Coordination, as the type of internal integration of curriculum, is a way to transfer the state school standard requirements into educational practice. Especially teachers at primary schools have the possibility to integrate the elements of different school subjects. Unpreparedness of the school environment and inadequate support prevents them from doing so. The arts integration can significantly affect the development of the pupil and make his way toward understanding the curriculum. The paper presents the results of the research focused on the teachers approach to visual arts integration in practice.

Jana Jiroušková: Cognition of the Communication Language of Art Education in the Second Stage of Primary School

The target of this article coming out of the teaching practice was to show one of the possibilities of work with concepts. It helps teachers to introduce and explain the options of an artistic and creative visual image to their pupils in connection with using specific terms. These terms or concepts are the base of an artistic language which is used as a medium of communication. Very important part of an educational process in Art at the second stage of primary school is searching and cognition of the visual display of concepts content.

Lenka Knoblochová: Interdisciplinary overlaps in art for the first grade of primary school

This paper was on supporting the research conducted as part of my thesis, where I was engaged with interdisciplinary overlaps within art projects at the 1st grade of primary school. Own research consisted of two parts. The first part was carried out internet research in relation to projects carried out with the interdisciplinary overlaps in the world and in our country. There was also proposed some typology of these projects and the possibilities for integrating educational content of arts and other fields. The second part is devoted to a research realized in school practice three elementary schools with a focus on project-based learning and interdisciplinary topics.

The aim of the research was to determine the interdisciplinary overlap realized in the framework of art projects at the elementary school in our country and in the world to compare these projects and propose improvements in this area. I also evaluated the phraseology used not only arts, but also other art objects.

Zuzana Novotná: Art education as a space for intercultural education

In this article about my thesis I deal with the concept of multicultural education in the arts and I try to shift this concept to the principles of intercultural education. Further, I made themes for implementation during lessons and an educational project which it was offered to schools in the context of empirical research. I also tried to describe the current situation of the sampled schools by using qualitative research.

Monika Plíhalová: How we are at home today?

The article is devoted to a didactic art project, which is based on the knowledge acquired by studying the village called Kamenice and its surroundings. The project was created within the bachelor's thesis called How we are at home today? It is focused on consolidating the relationship between pupils and the area, where they live.

Radka Volfová: Teaching arts in Bavarian nursery schools

The article maps the progress and the conclusions of a study carried out in the field of arts education in kindergartens in Bavaria. The study aims to depict the concept of arts education and the methods used in three kindergartens taken as a sample. In her study, the author used an ethnographic investigation, which she evaluated with the aid of assisted monitoring, as well as a qualitative content analysis, interviews, surveying conditions and analysing text documents. Art lessons taught to children in kindergartens in Bavaria are thematically linked to other areas of learning and make a significant contribution to a child's personal development. The research showed that the effort to develop a child's artistic potential by gaining elementary knowledge and practical skills of the creative process and thus encouraging children's awareness of their own abilities to create is the forefront objective of any artistic activity.

Lyubov Solodovichenko: Kazakh Ethnodidactics

The objective of this thesis work is to determine the relations of Ethnopedagogics, Ethnodidactics, Intercultural Education, Multicultural Education and Art Education. The thesis explores the methods of Ethno-Artistic Training within Art Education and their didactic justification. On the ground of comparative study conducted in Kazakhstan schools, we have described Art Pedagogics mediation process of teaching Kazakh Ornament Art. The methods described herein have been practically tested in Czech schools.

Petra Vávrová: Art Education at Gymnasium and Institut Unterstrass in Zurich

The article defines the context of Swiss pedagogy of art, a topic that is little-known in the Czech environment, on the basis of comparative pedagogy methods. It tackles the issue of Swiss art education from the perspective of contemporary educational goals, i. e. competencies, which are formularized in curricular documents. It reviews the development of Swiss art education in the history and today. On the basis of the research conducted in the area of artistic education at Swiss grammar schools, it brings completely new information about the significant features of Swiss art education. It also scarcely mentions the dispute over the importance of a technical aspect as the starting point for artistic expression and its impact on transformation of the art education conceptions in the system of grammar school education.

Řídí redakční rada

Předsedkyně:

doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Emeritní předseda:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Výkonná redakce:

prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.

PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Další členové redakční rady:

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.

Mgr. Miroslav Divina

doc. Mgr. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D.

Mgr. Jana Jiroutová

PhDr. Helena Justová

Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Mgr. Tomáš Komrská

PaedDr. Jana Langerová

Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.

prof. PhDr. Erich Mistrik, CSc.

PaedDr. Markéta Pastorová

doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.

Vedoucí vydavatelství:

Mgr. Ivana Čechová

Grafická úprava, sazba a obálka:

Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS.

e-mail: zdenka.urb.art@gmail.com

Vydává:

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta, vychází 4x ročně,

roční předplatné 260 Kč plus poštovné

a balné, jednotlivý výtisk 65 Kč

Objednávky a fakturace:

e-mail: viera.cernochova@seznam.cz

Rukopisy a obrazový materiál

se vracejí pouze na vyžádání.

Nevyžádané příspěvky se nehonorují.

Adresa redakce:

Redakce časopisu Výtvarná výchova

Pedagogická fakulta UK

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

e-mail: vytvarna.vychova@pedf.cuni.cz

Tisk:

Tiskárna nakladatelství Karolinum



VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní
ročník 55/2015

Rada pro výzkum a vývoj zařadila časopis Výtvarná výchova
do kategorie recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR.

OBSAH

Veronika Drobná, Radek Horáček

Živý odkaz Igora Zhoře

obálka

Kristýna Stará, Zuzana Pechová

Architektura ve vzdělávání – podpora zapojování architektury
a kultury prostředí do výukových systémů

11

Irena Kapustová

Po stopách slezské gotiky

(aneb Moderní trendy a techniky ve výuce dějepisu, dějin umění a výtvarné výchovy)

17

Eva Havelková

Grafický design bez hranic

20

Zuzana Pechová

Přístup učitelů k integraci složek výtvarné výchovy

do neumeleckých předmětů na 1. stupni ZŠ

23

Jana Jiroušková

Poznávání komunikačního jazyka výtvarné výchovy

na druhém stupni základní školy

27

Lenka Knoblochová

Mezioborové vztahy ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ

32

Zuzana Novotná

Výtvarná výchova jako prostor pro interkulturní vzdělávání

35

Monika Plíhalová

Jakpak je dnes u nás doma?

44

Radka Volfová

Výtvarná výchova v bavorských mateřských školách

49

Lyubov Solodovichenko

Kazašská etnodidaktika

54

Petra Vávrová

Výtvarná výchova na švýcarském Gymnáziu a Institutu Unterstrass v Curychu

61

Jan Slavík

O svůdnosti poznávání tvorbou – recenze

67

s výtvarným uměním. Muzea i galerie připravují ve spolupráci s vysokými školami doprovodné programy v podobě besed, přednášek, animačních programů na výstavách či setkání s umělci nebo formou průvodcovských diskusí před sochami nebo stavebními památkami. Již od prvního ročníku se v programové brožuře objevuje v záhlaví věta: „*Akce připomíná odkaz profesora Igora Zhoře, který byl významným znalcem a popularizátorem současného umění (9. 3. 1925 – 28. 11. 1997)*“¹. A tento týdenní svátek či festival výtvarného umění se každoročně koná ve druhém březnovém týdnu právě s odkazem na datum Zhořova narození. Hlavním organizátorem a koordinátorem všech programů je Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, na níž jmenovaný teoretik umění a výtvarné pedagogiky pracoval. Součástí šestého ročníku byla rovněž konference, která připomněla nedožitě devadesáté narozeniny této mimořádné osobnosti. V dnes již tradiční akci Týden výtvarné kultury můžeme tedy spatřovat jedno z možných naplnění Zhořova teoretického konceptu, tedy jeho dlouholetého úsilí o popularizaci výtvarného umění a začlenění současného umění do výtvarné pedagogiky. Ostatně proměny soudobého výtvarného umění, proměny výtvarného myšlení, postoje výtvarných umělců a tematické i technologické pozadí soudobé umělecké tvorby – to byly vždy hodnoty, které Igor Zhoř vnímal jako nezbytný základ pro práci výtvarných pedagogů.² Když v roce 1992 zpracovával s kolektivem dalších kolegů (zejména s Janem Slavíkem, Pavlem Šamšulou

a dalšími)³ podklady pro akreditaci doktorského studijního programu Teorie výtvarné výchovy, který byl v květnu 1992 akreditován jako společný pro katedry výtvarné výchovy v Praze a v Brně, vymezoval tematické zaměření brněnské katedry jako pracoviště, jehož hlavní výzkumnou oblastí jsou otázky socializace umění. I po jeho předčasném úmrtí brněnská katedra v této odborné linii pokračuje, do odborné přípravy budoucích učitelů výtvarné výchovy je v Brně začleněn předmět Zprostředkování umění, následně je teoreticky definován nový magisterský studijní obor pod názvem Galerijní pedagogika, pro nějž brněnská katedra získala akreditaci v roce 2008. Důkazem, že se jedná o komplexní práci přesahující od výzkumu a teorie přes metodologii a metodiku až po živé výtvarné projekty oslovující nejširší veřejnost, je právě Týden výtvarné kultury, který se k odbornému odkazu Igora Zhoře opakovaně hlásí.

2. ŽIVOTNÍ MILNÍKY

Igor Zhoř se narodil 9. 3. 1925 v Brně jako jedináček do rodiny učitele a autora knih pro děti Antonína a učitelky Milady Zhořových. Původ z učitelské rodiny mu předurčil jeho životní cestu k pedagogice a k umění. V jednom ze svých životopisů se Igor Zhoř zmiňuje, že díky otci měl blízko k výtvarnému umění⁴ a díky matce k pedagogice.

Po studiích na obecné škole a později na reálném gymnáziu (maturoval za okupace v roce 1944) pracoval Zhoř

po osvobození v květnu 1945 nejprve jako zemědělský dělník na německém velkostatků v Medlánkách a později byl nasazen jako kartotékař do poradny pro volbu povolání při úřadu práce. Toto místo mu v rámci pomoci českým studentům zajistil prof. dr. Chmelař. Skutečnost, že zde pracoval po květnu 1945 dále a po několik měsíců pomáhal konsolidaci hospodářského života ve městě a hlavně v Rudé armádě, pro kterou zajišťoval civilní zaměstnance (krejčí a obuvníky), dosvědčuje, že Zhoř se v německém prostředí choval vždy jako Čech.

Po otevření vysokých škol byl Igor Zhoř přijat na Přírodovědeckou fakultu Masarykovy univerzity ke studiu deskriptivní geometrie a na Vysoké učení technické (fakulta architektury) na obor výtvarná výchova. Výtvarnou výchovu navštěvoval na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kde složil v roce 1949 státní zkoušku.

Únorové události roku 1948 prožil bezpartijní Igor Zhoř na vysoké škole. Jeho politické smýšlení po těžkých letech zmáhaných fašismem korespondovalo v tu dobu s ideologií KSČ a bylo na straně záchrany orientace k socialismu a komunismu. Prošel studijní a politickou prověrkou při tzv. demokratizaci vysokých škol a později i prověrkou před akčním výborem pedagogické fakulty, který mu v roce 1949 umožnil podrobit se rigoróznímu řízení, na jehož základě získal v únoru 1950 jako jeden z prvních posluchačů pedagogické fakulty v Brně doktorát z pedagogiky. V disertační práci se zabýval vnímáním malířských děl.

Ještě před promoci obdržel výzvu MŠO, které potřebovalo učitele do pohraničí. Od 1. 2. 1950 tedy nastoupil do školní služby a byl přidělen na měšťanskou školu do Pohořelic, zde působil s výjimkou dvouleté vojenské služby do září 1954. Po svých studiích se zabýval otázkou výchovy uměním a zařazením tzv. „besed o umění“ do osnov školy. O tomto tématu přednášel i během působení na Vyšší škole pedagogické v Brně (dále VŠP), kde byl v letech 1952–53 konzultantem pro dálkové studium oboru dějiny umění.

V roce 1953 byl Igor Zhoř vyzván vedoucím katedry výtvarné výchovy VŠP profesorem Eduardem Milénem k účasti v konkurzu na místo aspiranta, ale

¹ S výjimkou šestého ročníku, který byl Igoru Zhořovi věnován i tematicky a v úvodním textu se o něm psalo obsažněji, se tato věta v programovém přehledu objevila každý rok. Programy jsou v archivu Týdne výtvarné kultury na www.tvk-brno.cz

² V metodických textech se Igor Zhoř interpretací současného umění dlouhodobě zabýval; Jan Slavík jej ve svých analýzách opakovaně označoval jako hlavního představitele artcentrické linie české výtvarné pedagogiky. A název Proměny soudobého výtvarného umění nese i důležitá Zhořova monografie o umění současnosti z roku 1992. Srov. Slavík, Jan (red.): Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech. PedF UK, Praha 1998, s. 11, 14, 16, 17, ISBN 80-86039-70-6.

³ V článku Dvacet let doktorských studií výtvarné výchovy v časopise Výtvarná výchova (ročník 2013) uvádí Pavel Šamšula složení první oborové rady pro doktorandské studium teorie výtvarné výchovy, schválené na podzim 1992 vědeckými radami obou fakult: předseda: prof. dr. Igor Zhoř, CSc., vedoucí katedry výtvarné výchovy PeF MU v Brně, prof. dr. J. Kotásek, CSc., děkan, prof. dr. Z. Helus, DrSc., proděkan, dr. J. Slavík, CSc., doc. dr. P. Šamšula, CSc., proděkan, vedoucí katedry výtvarné výchovy (všichni PedF UK v Praze), prof. dr. M. Jůzl, CSc., FF UK v Praze, prof. dr. J. Brožek, CSc., PedF UJEP v Ústí n. L., dr. H. Myslivečková, CSc., vedoucí katedry výtvarné výchovy PedF UP v Olomouci, prof. dr. J. Hlaváček, prorektor (od r. 1994 rektor) a prof. dr. J. Uždil, DrSc., (oba VŠUP v Praze). (P. Šamšula uvádí tento přehled ve formě citace ze zápisu vědecké rady PedF UK.)

⁴ Antonín Zhoř si sám ilustroval některé ze svých knih a maloval do výuky závažné didaktické obrazy.

v důsledku reorganizace školství byla tato aspirantura zrušena. Poté se Zhoř stal členem Socialistické akademie pro šíření politických a vědeckých znalostí a později tajemníkem pracovní skupiny dějin výtvarných umění. Díky této pozici se organizačně podílel na řadě významných přednáškových cyklů pro Dům umění v Brně, pro Český svaz mládeže i pro Krajské armádní osvětové středisko. Vedle organizování přednášek a diskusních setkání v té době Igor Zhoř publikuje řadu článků o výtvarném umění i o pedagogice v denním i odborném tisku.

Jeho zaměření na otázky začleňování problematiky výtvarného umění do výtvarné výchovy se začíná výrazněji profilovat s novou profesní pozicí. V říjnu 1954 byl povolán na uvolněné místo na oddělení výtvarné výchovy Výzkumného ústavu pedagogického v Brně, kde se stal na čtyři roky asistentem. Pracoval především na výzkumu osnov kreslení, na zařazení besed o umění do školních osnov a na otázkách výchovy výtvarným dílem, a to až do doby, kdy byla pobočka zrušena. Dráhu vysokoškolského učitele zahájil jako civilní zaměstnanec a odborný asistent na oddělení pro výchovu uměním na Vojenské akademii Antonína Zápotockého v Brně, kde působil jeden rok.

Významným životním milníkem Igora Zhoře je vstup na pedagogickou fakultu v roce 1960, kde působil v roli odborného asistenta až do roku 1971 na Katedře výtvarné výchovy Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (dříve i dnes Masarykova univerzita) v Brně. Byl pověřen vedením oboru dějiny a teorie výtvarného umění. Později k tomu externě přednášel dějiny umění na Janáčkově akademii múzických umění v Brně. Jako jeden z mála se zabýval i světovým výtvarným uměním 20. století, čímž se mimo jiné stal trnem v oku zastáncům ideologie komunistického režimu. Souběžně s počátkem svého působení na pedagogické fakultě je ale Igor Zhoř velmi aktivní i v oblasti provozu a prezentace současného výtvarného umění. Roku 1958 založil s Jiřím Hadlačem, Daliborem Chatrným, Miroslavem Netíkem a dalšími tvůrčí skupinu Profil 58, kde působil jako teoretik skupiny, psal úvodní katalogové texty, organizoval výstavy. O dva

roky později založil s Adolfem Kroupou velmi významný Klub mladých přátel výtvarného umění při Domě umění města Brna. Jsme svědky mimořádné a jedinečné aktivity, neboť na půdě tohoto sdružení se v návaznosti na kvalitní výstavy seznamuje s problematikou současného umění celá generační vlna mladých lidí.

Neméně jedinečného, ba průkopnického postavení v českém, ale i ve středoevropském prostředí dosahuje mezioborový výstavní koncept Výmluvnost kresby, jehož byl Zhoř hlavním tvůrcem. Ve spolupráci s malířem Pavlem Navrátillem a s tehdejší kurátorem Národní galerie v Praze Petrem Spielmannem vytvořili projekt tzv. „školy vidění“, který měl být tvořen třemi didaktickými výstavami zaměřenými na kresbu, barvu a kompozici. Realizována byla nakonec bohužel pouze výstava s názvem Výmluvnost kresby, která roku 1961 v Domě umění města Brna pomocí ukázek zapůjčených ze sbírek Národní galerie v Praze přibližovala návštěvníkům fenomén kresby a moderního umění.⁵ Igor Zhoř se také zásadně podílel na koncepci i organizaci výstavy Konfrontace brněnských tvůrčích skupin v brněnském Domě umění v roce 1963. V rozpětí dvou let tedy na půdě nejvýznamnější výstavní instituce ve městě Brně předkládá Zhoř veřejnosti vedle výstavy, která je sondou do neaktuálnějšího volného umění, i zásadní výstavu s pedagogickým zaměřením.

Dalším důkazem, jak přirozené propojení nacházela ve Zhořově odborné práci teorie výtvarné pedagogiky s teorií a zprostředkováním výtvarného umění, jsou dvě významné události v letech 1966 a 1968. Na jaře roku 1968 byl Igor Zhoř iniciátorem výstavy souznící s atmosférou pražského jara, nazvanou „Deset sochařských vyznání“. Konala se v síni Fronta v Praze, a to na počest vydání jeho knihy „Hledání tvaru“, která byla tehdy nesmírně objeveným vstupem do problematiky moderního a současného sochařství. Na výstavě bylo prezentováno deset tehdy ještě nepříliš známých českých sochařů: Vladimír Janoušek, Stanislav Kolíbal, Vladimír Preclík, Valerian Karoušek, Zdeněk Palcr, Zbyněk Sekal,

Eva Kmentová, Pavel Krbálek, Věra Janoušková a Olbram Zoubek. Tato jména dokazují Zhořovu hlubokou znalost tehdejší sochařské scény. V době příprav této výstavy a práce na sochařské publikaci se Zhoř jako člen československé sekce INSEA současně účastnil domácích i zahraničních vědeckých konferencí zaměřených na otázky teorie výtvarného vzdělávání. Vrcholnou akcí s tímto zaměřením byl dnes už proslulý XVIII. světový kongres INSEA v Praze v roce 1966, kde jako člen organizačního výboru byl tajemníkem vědeckého programu. Pro úplnost si připomeňme, že úvodní projev tehdy přednesl Jan Patočka. Zhoř také redigoval kongresový mezinárodní sborník.⁶

V roce 1967 vznikl Československý komitét INSEA, na jehož vzniku i organizaci se podíleli vedle Jaromíra Uždila také Igor Zhoř, Jaroslav Brožek a Jiří David. O pětadvacet let později, v novodobé polistopadové etapě po rozdělení Československa na dva samostatné státy, Zhoř s kolegy ze slovenské strany v dialogu s předsednictvem mezinárodního výboru INSEA úředně zpracovával koncept rozdělení na českou a slovenskou sekci, což nastalo v r. 1992.⁷

V březnu roku 1968 byla Igoru Zhořovi udělena kandidatura věd na Filozofické fakultě UJEP v Brně u profesora Alberta Kutala (CSc.). Kandidátskou disertační práci psal na téma „*Historie uměleckých škol a jejich podíl na výtvarné situaci Brna v posledních šesti desetiletích*“. Vydal ji v roce 1967 i knižně, s názvem

⁶ Umění a výchova : výtvarná výchova, výchova pro budoucnost : zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA, Praha 1966. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1968. (EduArt: Česká sekce INSEA [online])

⁷ V letech 1990–1993 byl Igor Zhoř po jedno funkční období prezidentem české sekce INSEA a zasloužil se o integraci české výtvarné pedagogiky do mezinárodního kontextu. V roce 1996 byl Igor Zhoř společně s Jaromírem Uždilem mezi deseti nominovanými na mezinárodní cenu Herberta Reada. Jako nejvýznamnějším představitelům české výtvarné pedagogiky bylo těmto teoretikům uděleno v roce 2003 in memoriam ocenění Evropského komitétu INSEA, což je důkazem mezinárodního přínosu jejich díla. Ocenění předávala ve Veletržním paláci Národní galerie v Praze tehdejší prezidentka Evropské sekce INSEA Angelika Plank do rukou zástupce brněnské katedry výtvarné výchovy Radka Horáčka. Srov. Horáček, R. in Kratochvílová, J.; Pejšochová, H., 2012, s. 38.

⁵ srov. Horáček, R. in Kratochvílová, J., Pejšochová, H., 2012, s. 29–30.

Historie výtvarných škol v Brně, v edici Spisy Univerzity J. E. Purkyně. Knihu však provázal nepříznivý osud, protože v roce 1970 v rámci normalizačních cenzorských zásahů byly nerozprodané svazky převezeny do sběrný starého papíru v Lišni.

Na téze fakultě roku 1969 prošel Igor Zhoř úspěšně habilitačním řízením. K jeho jmenování však nedošlo v důsledku rozvázání pracovního poměru ze strany vedení fakulty, které usoudilo, že se Zhoř svým konáním i smýšlením neztotožňuje s ideologií komunistického režimu. V těchto pohnutých letech se stal Igor Zhoř předsedou koordinačního výboru uměleckých svazů a připravil výstavu Bloku tvůrčích skupin, která byla posledním pokusem zvrátit normalizační vývoj. Nejen tyto aktivity, ale i fakta, že Igor Zhoř byl jednou z vůdčích osobností reformních snah na Pedagogické fakultě UJEP, patřil k zakladatelům Klubu mladších vědeckých pracovníků a k nejaktivnějším zastáncům demokratizačního kurzu, který nekompromisně hájil své názory i po srpnové okupaci a vedl obrodné hnutí prosazující model svobodného umění nezávislého na omezující ideologii, vedla k pozdějšímu nucenému odchodu z univerzity, k zákazu publikování a posléze i k životu v ústraní.

V roce 1969 byl Igor Zhoř předvolán před tzv. fakultní personální komisí, která ho zařadila do kategorie „D“, tzn. „určen pro odchod z fakulty“. Přes řadu odvolání k rektorovi univerzity a protesty děkanu fakulty byl přinucen k podepsání dohody a v březnu roku 1971 s ním fakulta rozvázala pracovní poměr z důvodu „racionalizačního opatření ve výukovém procesu“. ⁸ Musel tedy opustit akademickou půdu a bylo mu zakázáno publikovat a veřejně vystupovat.

Po normalizaci a nuceném odchodu z akademické půdy se zhoršil Zhořův zdravotní stav. Od mládí trpěl zrakovou chorobou, která se koncem roku 1970 dostala do takové fáze, že mohl požádat o invalidní důchod, který mu byl přiznán v roce 1971. I přesto se pokoušel hledat příležitostné zaměstnání, ale jako vyloučený člen KSČ a osoba propuštěná z univerzity nebyl nikde ve svém oboru

přijat. Kvůli zdravotnímu stavu nemohl vykonávat těžkou manuální práci. Určitý čas se pokoušel žít v propagaci jako reklamní textař, krátce se dokonce dostal do družstva s názvem Propagační tvorba, ale i odtud byl zanedlouho vyloučen. Od roku 1977 za pomoci přátel dělal Zhoř ojedinelé textařské práce v podniku Brněnské výstavy a veletrhy, pro nějž později připravil obsáhlý podnikový manuál, návrhy na kalendáře a texty propagačních tiskovin. V lednu 1977 byl Zhoř prohlášen za signatáře Charty 77, ačkoliv ji nikdy nepodepsal, a tím byla spolupráce s BVV definitivně ukončena. Snažil se i nadále publikovat své texty, ale pod cizími jmény nebo pod pseudonymy. ⁹ Nepatrný prostor pro další činnost získal Igor Zhoř v oblasti osvěty jako lektor výtvarných kroužků pro neprofesionální výtvarníky, které seznamoval s nejnovějšími tendencemi ve výtvarném umění, jako byly například land art, body art, performance apod. I zde však musel měnit působiště od okresu k okresu, a honoráře mnohdy dostával na cizí jména. Zájmové činnosti dospělých se věnoval nejen prakticky, ale i teoreticky napsáním dvoudílného materiálu nazvaného Škola výtvarného myšlení. ¹⁰

Během 80. let se Igor Zhoř znovu postupně zapojoval do veřejného uměleckého života a svými názory, myšlenkami i aktivitami jej znovu významně ovlivňuje. ¹¹ (viz obr. 1) Do podvědomí veřejnosti se po dlouhodobé represi opět dostává jako autor textů v katalogích výstav a poté i příspěvků v časopisu Ateliér. V časopise Výtvarná výchova díky odvážné podpoře redaktorky Aleny Dokonalové publikoval nejdříve pod pseudonymy, od roku 1988 už ale svým vlastním jménem podepisoval cyklus článků o aktuálních proudech ve výtvarném umění.

⁹ Nejčastěji používal pseudonymy Marie Langrová, Gita Závodská, zkratky K. Z. – Květa Zhořová nebo sin.

¹⁰ Tehdy se rodí model Školy výtvarného myšlení, kdy v rámci aktivit Kulturního střediska v Blansku (metodička Irma Charvátová) a Krajského kulturního střediska (metodička Vlasta Urubková) vznikají Zhořovy specifické výtvarné dílny.

¹¹ Sám Igor Zhoř opakovaně uváděl, že prvním oficiálním a nezakázaným veřejným vystoupením po dlouhé odmlce byl jeho vernisážový projev na výstavě Vladimíry Sedlákové v Galerii Československého spisovatele v Brně v roce 1983.

Po převratu v roce 1989 se Igor Zhoř po dlouhých jedenadvaceti letech strávených v ústraní vrátil na akademickou půdu pedagogické fakulty na místo vedoucího katedry výtvarné výchovy. Byl mu uznán docentský titul a záhy byl jmenován profesorem v oboru teorie vyučování ve výtvarné výchově. V prvním polistopadovém období zastával také funkci studijního proděkana pedagogické fakulty.

Zcela jedinečným projevem komplexního odborného postoje Igora Zhoře byl jeho zásadní podíl na vzniku umělecké vysoké školy v Brně. Stál u zrodu a byl jedním ze zakladatelů Fakulty výtvarných umění Vysokého učení technického v Brně (dále FaVU). Byl tvůrcem prvních učebních plánů a od října 1993 do září 1996 zde působil v pozici vedoucího kabinetu teorie a dějin umění. Po odchodu Vladimíra Precilíka z FaVU zde prof. Igor Zhoř završuje roku 1997 svoji kariéru funkcí děkana. Škola se tak stabilizovala a měla možnost připravit dlouhodobou koncepci. Profesor Zhoř také obsahově a personálně rozšířil výuku teorií a dějin umění, což se promítlo do rozdělení diplomových prací na teoretickou a výtvarnou (praktickou) část. Funkci děkana v rámci brněnské kultury, které po dlouhá léta chyběla výtvarná vysoká škola chápal jako úkol. ¹²

V této funkci bohužel pobyl pouze krátce. Ve svém rodném městě profesor Igor Zhoř 22. 11. 1997 ve svých 72 letech náhle zemřel.

3. KONFERENCE IGOR ZHOŘ A CESTY K UMĚNÍ

Při příležitosti výročí nedožitých devadesátých narozenin profesora Igora Zhoře uspořádala Katedra výtvarné výchovy PdF MU v rámci šestého ročníku Týdne výtvarné kultury pod názvem Igor Zhoř a cesty k umění konferenci věnovanou připomínce jeho celoživotní práce a úsilí, které věnoval výtvarné pedagogice i zprostředkování a popularizaci umění. Tematické zaměření symbolizované zobecnujícím heslem „cesty k umění“ je jednak přímo propojeno se zaměřením a posláním projektu Týden výtvarné

¹² Určité tendence k založení výtvarné vysoké školy byly v Brně již po roce 1945. Srov. Kdo jsme. Fakulta výtvarných umění VUT v Brně [online].

kultury, ale také je i dnes určitým metodologickým krédem brněnské katedry. Zejména animační aktivity v muzeích a galeriích (v rámci oboru galerijní pedagogika) a rozsáhlá výstavní činnost představují významnou formu zprostředkování umění pro nejširší veřejnost, tedy nejen pro studenty a školní mládež. V tomto směru tedy brněnská katedra v plném rozsahu navazuje na Zhořovy celoživotní aktivity a osobitým způsobem je neustále rozvíjí.¹³

Konference se uskutečnila 11. 3. 2015 v prostorách Moravské galerie v Brně a byla rozčleněna do tří tematických bloků. Příspěvky první části se dotýkaly přímo osobnosti Igora Zhoře, ať již z pohledu faktografického ohlednutí za jeho životem, tak i z pohledu pamětnického, ve formě osobních svědectví. To je důležité pro dnešní generaci studentů, pro něž je tento teoretik už jen historickým pojmem. Úvodní příspěvek přednesla Veronika Drobná, studentka doktorského studia na katedře výtvarné výchovy PdF MU v Brně, která se osobností a dílem Igora Zhoře zabývá ve své disertační práci. Faktograficky pojatý příspěvek s názvem *Životní milníky Igora Zhoře* si kladl za cíl přiblížit životní a profesní cestu této významné osobnosti a prezentovat řadu archivních materiálů dokládajících přednášené téma. Zveřejněny tak byly i mnohé dosud málo známé dokumenty.¹⁴

Dalším přednášejícím byl profesor Miloš Michálek z Ústí nad Labem, který v úvodu zprostředkovaně pronesl písemnou zdravici od profesora Jaroslava Brožky se vzpomínkami na Zhořovy lektorské návštěvy v Krupce, Bořislavi či Lubenci. V roce 1988 se spolupodílel Igor Zhoř na lubenecké výstavě soudobých umělců, která vyvolala dobovou ideově poznamenanou diskusi. Performer Tomáš Ruller tehdy při vernisážové akci

rozlil červené víno jako symboliku předzvěsti konce tíživé okupace. Dílčí část příspěvku věnoval Miloš Michálek Jaroslavu Brožkovi a ocenil, že se ústecký teoretik významně podílel na dokončení doktorského studia Radka Horáčka, Hany Babyrádové a Michala Kolečka, když po svém zesnulém brněnském kolegovi a příteli převzal úlohu školitele. Poté Miloš Michálek zavzpomínal na své první setkání s Igorem Zhořem v roce 1968. Tehdy ústecká pedagogická fakulta pořádala v rámci zasedání Československého komitétu INSEA třídní celostátní kolokvium s mezinárodní účastí pod názvem O obsahu školní výtvarné výchovy. Zde Igor Zhoř přednesl příspěvek *Poznámky k novému pojetí práce s uměleckým dílem*.

V 80. letech prezentoval Igor Zhoř práce posluchačů Školy výtvarného myšlení v ústecké již neexistující galerii Na terase, která byla určena pro tzv. amatérské výtvarníky. Školy výtvarného myšlení se mimo jiné uskutečnily i v roce 1989 v Bořislavi a v roce 1990 v Krupce jako metodický seminář pro severočeské učitele výtvarné výchovy. (viz obr. 2) Po revoluci v roce 1989 byl Igor Zhoř rehabilitován a byl jmenován profesorem, což bylo velice důležité pro rozvoj výtvarné výchovy jako univerzitního oboru, neboť mohlo dojít k akreditaci habilitačních a jmenovacích řízení. V roce 1991 Igor Zhoř předsedal na pedagogické fakultě v Ústí nad Labem habilitačním komisím pro Jaroslava

Brožka a pro Miloše Michálka, později se jako člen jmenovací komise podílel na profesuře Jiřího Davida. Další vzpomínkou, která je doložená dobovou fotografií Miloše Michálka z roku 1992, bylo sympozium INSEA uspořádané ústeckou katedrou na téma Filozofické aspekty výtvarné výchovy. Od roku 1992 do roku 1997 v Praze zasedali Miloš Michálek s Igorem Zhořem v pracovní skupině pro umělecké školství v akreditační komisi, kde mimo jiné schvalovali založení brněnské Fakulty výtvarných umění. Poslední Michálkova vzpomínka se ubírala k zahájení sympozia INSEA v Českých Budějovicích v roce 1997, kde se ujal Igor Zhoř úvodního projevu.

„Zhoř napsal slovo „bastardizace“! Platí to i dnes?“ – pod tímto záměrně provokujícím názvem vybídl Radek Horáček k diskusi o profesní podstatě oboru výtvarná výchova. Navázal tak na Zhořovy otázky z roku 1990 z časopisu *Výtvarná výchova*. Kdo má působit v roli pedagogů na půdách kateder výtvarné výchovy? Má to být „malující didaktik“, který je teoreticky vyzbrojeným školním praktikem, ale současně i tvůrčím výtvarníkem?¹⁵

Hana Stehlíková Babyrádová přednesla netradiční vizuálně koncipovanou úvahu o osobnosti Igora Zhoře, který stál na pomezí teorie umění a teorie výtvarné výchovy. Její vystoupení velmi korespondovalo s teoretickými koncepty, neboť

¹⁵ Upravený příspěvek tvoří další dílčí kapitolu této studie.



Obr. 2 Igor Zhoř s Jaroslavem Brožkem v Krupce na metodickém semináři pro severočeské učitele výtvarné výchovy, 1990

¹³ Možno je symbolické, že právě na jaře roku 2015 získala brněnská katedra ochrannou známku Trade Mark od Úřadu průmyslového vlastnictví na značku Týden výtvarné kultury. (Osvědčení o zápisu ochranné známky č. 346143 bylo uděleno 29. 5. 2015.) Vzdělávací oborový projekt tak získává i svou marketingovou záštitu, což je rozměr, s nímž Zhořova generace ještě nebyla zvyklá pracovat.

¹⁴ Konferenční příspěvek Veroniky Drobnej pod názvem *Životní milníky Igora Zhoře* předkládáme v upravené podobě jako dílčí kapitolu této studie.

bylo založeno na obrazové argumentaci a na rovnovážné proporcii textu a reprodukci. Příspěvek nazvaný *Teorie mezi uměním a výchovou* si kladl za cíl najít cestu odborného „smíření“ teorie a praxe.

Zhořovy aktivity v oblasti provozu výtvarného umění z předlistopadového období připomněl malíř Petr Veselý, který zdůraznil teoretickou výtečnou práci recenzentskou v příspěvku nazvaném *Pozapomenuté recenze Igora Zhoře* (sin). Osobní ohlédnutí pak přednesl sochař Jiří Sobotka, jehož prvním výstavám napomáhal Igor Zhoř katalogovými texty. Na teoretické kontexty výtvarné pedagogiky se zaměřili Jaroslav Vančát a Marie Fulková, zatímco Alice Stuchlíková a Jitka Burdová přiblížily aktuální galerijní aktivity, tedy Zhořem prosazovanou problematiku zprostředkování umění. Rovněž slovenská kolegyně Daniela Čarná z bratislavské Kunsthalle se věnovala otázkám programů pro veřejnost, Petra Šobáňová představila olomouckou školu muzejní a galerijní pedagogiky a Eva Strouhalová se zaměřila na praxi vysokoškolských studentů v Moravské galerii v Brně. Program konference uzavíral animační projekt studentů třetího ročníku „Baroko v pohybu“ ve stálé expozici Moravské galerie v Brně. I zde si bylo možné připomenout odkaz Igora Zhoře, neboť mnohé části studentského programu využívaly podnětů z tělového umění a performance, což byly tendence, které v době jejich vzniku Zhoř teoreticky reflektoval jako jeden z prvních v českém prostředí.

4. ZHOŘ NAPSAL SLOVO BASTARDIZACE. PLATÍ TO I DNES?¹⁶

Otázka profesních kvalit vyučujících na katedrách výtvarné výchovy a typu jejich odborného vzdělání a zaměření je znovu a znovu aktuální již od vzniku pedagogických fakult. Igor Zhoř se k ní opakovaně vracel ve svých interních koncepčních poznámkách i v několika

publikovaných textech.¹⁷ Nejedná se zde jen o dramatický rozpor či vztah mezi uměleckou tvorbou a teoretickou reflexí tvorby druhých, mezi teorií a praxí umělecké tvorby. Je to záležitost podstatně komplexnější. Vždyť ve výtvarné pedagogice se na různých typech škol, počínaje gymnázií přes školy základní či umělecké až po vysokoškolské katedry výtvarné výchovy, opakovaně setkáváme s osobnostmi, které se věnují aktivní umělecké tvorbě, ale povahou své profese i vysokoškolskými akreditačními požadavky jsou současně vedeny k publikování teoretických textů. Rovněž známe z českého prostředí i ze zahraničí teoretiky, kteří se souběžně s psaním odborných publikací věnují vlastní výtvarné tvorbě.¹⁸ K otázce, zda umělec má o umění také psát, či zda teoretik může být dobrým teoretikem a současně třeba malířem, si nejdříve uveďme dílčí konkrétní detaily a příklady. V roce 2012 se na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem uskutečnilo setkání odborníků z oboru výtvarná pedagogika k devadesátým narozeninám profesora Jaroslava Brožka. Jako významná doprovodná součást teoretické konference byla slavnostně zahájena i retrospektivní výstava Brožkovy tvorby malířské. V bezprostředním dialogu tedy byla jako samozřejmost předložena dvojí odborná pozice významného pedagoga, který se souběžně s psaním knih o teorii barvy a teorie vyučování věnoval velmi intenzivně vlastní malířské tvorbě. Je třeba zdůraznit, že Brožek je již řadu let vnímán jako jedna ze čtyř klíčových osobností české teorie výtvarné výchovy druhé poloviny 20. století.¹⁹

¹⁷ Vedle formulace základních tezí v koncepčním článku „Výtvarná výchova na svobodě“ publikovaném v časopisu *Výtvarná výchova* č. 1 z roku 1990 najdeme tato stanoviska v mnohých konferenčních vystoupeních či v textu z katalogu výstavě *Hlavně hlava* z r. 1994, uspořádané v Galerii U dobrého pastýře v Brně.

¹⁸ Srov. HORÁČEK, Radek. Vedlejší produkty a hlavní směry (malá nesmělá inventura pedagogických aspektů uměleckého školství). *Prostor Zlín*. 2008, č. 3, s. 23, ISSN 1212 – 1398. Text se velmi podrobně zabývá rozpory v požadavcích na kvalifikační argumentaci při habilitačních řízeních, kdy jsou v akreditovaných univerzitních oborech (např. výtvarná výchova) požadovány od výkonných umělců textové publikační výkony.

¹⁹ Za nejvýznamnější osobnosti české výtvarné pedagogiky 2. poloviny 20. století považujeme

Rovněž Jaromír Uždil připravoval výstavy své malířské tvorby a podobné aktivity na hranicích či rozhraní mezi teorií a tvorbou nacházíme i u Jaroslava Vančáta, Hany Stehlíkové Babyrádové, Jiřího Havlíčka, Martina Mrázika a řady dalších umělců i teoretiků působících ve vysokém školství. Z okruhu volného umění a vysokých uměleckých škol si zase můžeme připomenout jednoho ze zakladatelů někdejší skupiny Tvrdohlaví Jiřího Davida, který se velmi výrazně prosadil jako malíř a výtvarný umělec, ale současně se jeho teoretické texty opakovaně objevují v časopise *Ateliér* nebo v denním tisku. V mladší generaci umělců pak působí hned několik osobností, které se věnují vedle umělecké tvorby rovněž teoretické reflexi, ať již v podobě odborných textů nebo ve formě kurátorství výstav.²⁰

Dnes tedy můžeme znovu uvažovat nad oprávněním či dobovým důrazem stanoviska Igora Zhoře k této otázce, které je formulováno v úvodním článku prvního polistopadového čísla časopisu *Estetická výchova* a jeho podstatným základem je jednoznačné odmítnutí pozice „malujícího didaktika“.²¹ Hlavním

v rámci tohoto textu čtveřici Jaromír Uždil, Igor Zhoř, Jiří David a Jaroslav Brožek, protože vedle soustavné a systematické teoretické práce se všichni výrazně angažovali i jako organizátoři, podíleli se na rozvoji vysokoškolských kateder, měli významnou pozici v Českém komitétu INSEA a svými docenturami a profesurami po roce 1989 výrazně napomohli dalšímu rozvoji české výtvarné pedagogiky akreditováním doktorských studií i podílem na habilitačním i jmenovacím řízení dalších kolegů. Brožek, David a Zhoř to vše dokázali navzdory tomu, že v období mezi lety 1970 až 1989 byli komunistickým režimem vytlačeni mimo oficiální život oboru.

²⁰ Výrazným příkladem může být Zbyněk Baladrán, který vystudoval dějiny umění i Akademii výtvarných umění. Mezi jeho kurátorské aktivity patří například práce na mezinárodní přehlídce *Manifesta*.

²¹ Srov. Zhoř, I. *Výtvarná výchova na svobodě*. In *Estetická výchova* 1/90, s. 1–3. „Mám pocit, že jejich nejslabším místem je neujasněná představa o tom, kdo na nich má vlastně působit: donedávna zde byl pěstován ideál „malujícího didaktika“, situovaného někde mezi teoreticky vyzbrojeného školního praktika a tvůrčího výtvarníka. Takové spojení vědecké erudice a umělecké invence je však tak vzácné a výjimečné, že bylo nutno uchýlovat se k polovičatému řešení: neprůkazný výtvarný výkon byl vyvažován neprůkazným teoretizováním ve skriptech a sbornících. Vrchnost takové bastardizace přála, ba dokonce ji podporovala:

¹⁶ Kapitola „Zhoř napsal slovo bastardizace. Platí to i dnes?“ je rozpracováním konferenčního příspěvku a je doplněna upravenými částmi kapitoly „Texty nebo akce nebo kresby?“ z knihy *Trasy* (Stehlíková Babyrádová 2015, s. 13–16).

záměrem textu byl tehdy pokus definovat aktuální odbornou i společenskou pozici oboru výtvarná výchova na počátku polistopadové cesty k demokracii. Zhoř zde vyjmenovává hlavní klady i slabá místa české výtvarné pedagogiky, ale také se vyjadřuje k postavení výtvarné výchovy v rámci vysokoškolského systému a pokouší se definovat, jaké by mělo být profesní zaměření těch, kteří budou na katedrách výtvarné výchovy vyučovat. Upřesňuje zde svůj názor na optimální personální zajištění kateder výtvarné výchovy, které vidí v symbióze výrazných umělců s vyhraněnými teoretiky a metodiky, a naopak zde až překvapivě příkrým výrazem „bastardizace“ označuje ministerstvem školství podporovanou tendenci zaměstnávat na univerzitních katedrách výtvarné výchovy takové pedagogy, kteří se současně věnují teorii, metodice i vlastní umělecké tvorbě. Zhoř zdůrazňuje, že „v přípravě učitelů leží klíče k pokladu“²², a dále mluví o potřebě rekonstruovat katedry výtvarné výchovy.

Musíme si ovšem uvědomit, že od koncipování tohoto textu uplynulo již dvacet pět let, během kterých celý systém českého uměleckého školství zaznamenal mnoho proměn. Například vedle škol ryze uměleckých, jakými v předlistopadovém období byly pouze Akademie výtvarných umění a Vysoká škola umělecko-průmyslová v Praze, vznikly umělecké fakulty jako součást univerzit (Ostrava, Ústí n. L.). Fakulta výtvarných umění Vysokého učení technického v Brně je dokonce součástí univerzity technické. To samozřejmě přispělo jako „vnější faktor“ i k novému sebedefinování kateder výtvarné výchovy, které v dalších letech Zhořem kritizovanou tendenci spíše dále rozvíjely, ovšem vnesly do ní novou odbornou dimenzi. Jedním důvodem byla skutečnost, že katedry výtvarné výchovy jako součást univerzit byly stále výrazněji tlačeny do univerzitního režimu vědecké práce, takže i když jejich studijní obory

nutila mladé naděje grafiky, malíře a sochaře ke skládání rigorózních zkoušek a kandidátských habilitací v naději, že z nich udělá dobré pedagogy. Místo toho jim však uzavírala cestu k uměleckým docenturám vyžadujícím skutečnou tvůrčí specializaci.“ s. 2.

²² Srov. Zhoř, I. Výtvarná výchova na svobodě. In Estetická výchova 1/90, s. 1–3.

jsou akreditovány jako specializace s padesátiprocentním podílem praktických uměleckých disciplín, jsou po nich požadovány vědecké a publikační aktivity. V akreditaci univerzitních habilitačních řízení byla možnost uměleckého zaměření obsažena pouze v devadesátých letech. Vysokoškolský zákon z roku 1998 a na něj navazující směrnice už pro habilitační řízení v oborech výtvarná výchova či hudební výchova požadují argumentaci z oblasti teorie a výzkumu, zatímco výkony umělecké staví do role určitého doplnění. Jenže umělecká příprava v těchto oborech není dílčím „doplňkem“, ale naopak plnohodnotným základem studia! Vyučující praktických uměleckých předmětů na katedrách výtvarné i hudební výchovy, ať již jsou vystudovanými pedagogy z univerzit nebo umělci z akademií, jsou tedy vedeni k tomu, aby absolvovali doktorský program, získali Ph.D. a kvalifikovali se s argumentací, která patří teoretikům. Ryze umělecká argumentace je odsunuta do ústraní a je uznávána jen jako doplňující materiál.²³ Jako pozoruhodný dobový detail můžeme vnímat skutečnost, že sám Igor Zhoř, který požadoval vysokou specializaci nejen u pedagogů, ale i u diplomových prací, se ve snaze podpořit některé katedry osobně podílel na habilitačních řízeních u několika vyučujících, kteří se svým odborným profilem pohybovali poněkud hybridním způsobem současně v oblasti umění i v oblasti teorie.

Druhým důvodem, pro něž se na výtvarných katedrách novodobě upřesňuje typ synteticky mezioborově profilovaných osobností, je vnitřní odborný vývoj těchto pracovišť. Polistopadové proměny přinesly spolu s celkovým odborným rozvojem kateder výtvarné

²³ Ve směrnici k habilitačnímu a jmenovacímu řízení na jednotlivých univerzitách lze najít přesné formulace, v jaké míře se uchazeč o habilitaci může prezentovat – vedle publikací a teoretické práce – i výkony uměleckými. V jarním semestru akademického roku 2014/2015 má akreditaci habilitačního a jmenovacího řízení v oboru výtvarná výchova pouze Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity – i v tomto směru tedy brněnské pracoviště fakticky a se vši odbornou vážností udržuje odkaz Igora Zhoře. Možnost jmenovat oborové docenty, tedy akreditaci habilitační řízení, mají v době vzniku tohoto textu, tedy na jaře 2015, katedry v Praze a Ústí nad Labem – celkově pro obor výtvarná výchova tedy tento odborný statut nestojí na příliš rozložitých základech.

výchovy a se vznikem nových uměleckých fakult rovněž vznik nových oborů, které jsou produktem zvýšené specializace výtvarných kateder. Podobně jako dnešní umění nejčastěji přináší různé typy prolínání dříve specializovaných a izolovaných oborů, i výtvarná výchova potřebuje novodobý typ propojení dříve izolovaných disciplín. Dnes už nelze „učit malbu“ a nemyslet přitom na možnosti elektronických médií, procesualnost či přesahy k tvorbě prostorové. Mezioborové rozkročení rovněž přináší nově akreditované studijní obory. Příkladem může být obor Galerijní pedagogika a zprostředkování umění, jehož akreditaci brněnská katedra získala v roce 2008. Příprava odborníků pro lektorskou a animátorskou galerijní práci je přesně definovaným odborným zaměřením, které částečně navazuje na obor dějiny umění, ale současně se dotýká aktivní umělecké tvorby – vzpomeňme požadavek Sophie Cutil, která jako zakladatelka Dětského ateliéru v Centre G. Pompidou v r. 1977 zaměstnávala do pozice galerijních animátorů záměrně nikoli teoretiky, ale výtvarné umělce. V roce 2012 pak akreditaci oboru Muzejní a galerijní pedagogika získala katedra výtvarné výchovy v Olomouci.

Specializovaný vývoj na výtvarných katedrách v posledních dvaceti letech potvrdil, že odborná příprava budoucích učitelů výtvarné výchovy vyžaduje, aby se na ní – vedle Zhořem prosazovaných „ryzích“ teoretiků a „ryzích“ umělců, podílely i osobnosti s komplexnějším a mezioborovým zaměřením. Jeho kategoricky formulovaný požadavek, že „se výtvarná výchova nemůže rozvíjet z jiných podnětů než z těch, které přicházejí z profesionálního výtvarného umění“,²⁴ dnes musíme umírnovat a připomínat, že stejně jako pro umění samotné i pro výtvarnou pedagogiku přicházejí také zásadní podněty společenské a inspirace i výzvy mezioborové. Zhořův symbolicky pojatý názor, že „výtvarný pedagog by měl sedět u nohou umělců a učit se z jejich příkladu“²⁵ dnes rovněž má novou paralelu právě v socializačních aktivitách, kdy se galerijní pedagogové naplňováním

²⁴ Srov. Zhoř, I., 1997, s. 23.

²⁵ Tamtéž.

potřeby zprostředkovat umění veřejnosti stávají osobitou a funkční součástí uměleckého provozu. (viz obr. 3)

Jinou novodobě rozvíjenou specializací je zaměření výtvarné pedagogiky na různé okruhy problematiky sociální a speciální pedagogiky – možná není náhodou, že právě „Zhořova“ brněnská katedra jako dosud jediná v České republice získala akreditaci jednooborového studia Speciální výtvarná výchova. A v tomto oboru už vedle podnětů z volného umění hrají daleko podstatnější roli podněty sociální, genderové, národnostní, speciálně pedagogické i mnohé další. Pouze s výtvarným uměním jako veškerým zdrojem výtvarné pedagogiky nyní už rozhodně nevystačíme. Potřebujeme propojení odborností uměleckých i vědeckých, humanitních i přírodovědných. Ale i v této mezioborové pluralitě by měl být výtvarný pedagog dobře vzdělán nejen v oblasti dějin umění, ale i v „řeči obrazů“, měl by dobře rozumět jazyku výtvarného projevu, a to nejen u umění léta prověřeného, ale i nově vznikajícího. Současný výtvarný pedagog již není v postavení poslušného vykonavatele cizích návodů či v roli didaktika, který jen kopíruje a vysvětluje postupy umělců. Nyní je výtvarný pedagog tvůrcem mezioborově pojatých výtvarných koncepcí. Tím se výtvarná výchova více personalizuje, individualizuje a nabývá rysy toho, kdo ji realizuje nebo o ní přemýšlí. Vzdělávání učitele je vzděláváním osobnosti především v oblastech teorie umění, pedagogiky i praktických výtvarných technik, jejímž úkolem je získané poznatky nadále předávat svým žákům. Příprava učitele výtvarné výchovy je stále komplikovanější, náročnější a ubírající se dvěma protínajícími se cestami: jednou cestou je příprava tvůrčí, umělecká, druhou příprava na teoretickou práci i vědu.²⁶

Jakkoli dnes ke Zhořovu kritickému pojmu „bastardizace“ zaujímáme poněkud rezervované stanovisko, uvědomujeme si, že i on citlivě vnímal i definoval tendenci ke komplexnějšímu pojetí výtvarné výchovy i osobnosti výtvarného pedagoga: „*Posláním pedagogických fakult a kateder výtvarné výchovy by měla být snaha absolventy vybavovat do života i morálně, vybavovat je nezbytnou*

²⁶ Tamtéž, s. 22–25. Dále srovnej Drobná, Veronika, Zhořova cesta na pomezí teorie výtvarné výchovy a umění. 2013.



Obr. 3 Igor Zhoř při akci s bílými tyčemi, po roce 1990

sebekontrolou, skromností a zdrženlivostí. Naučit je pozorovat sama sebe z nadhledu a s odstupem.“²⁷ K teoretickým tezím Igora Zhoře se tedy česká výtvarná pedagogika může znovu a znovu vracet a hledat v nich důležitá východiska a opěrné body. Opakovaně se tedy můžeme začíst do jeho knih o soudobém umění či o problematice jeho interpretace ve výtvarné výchově.

POUŽITÉ ZDROJE:

DROBNÁ, V. Zhořova cesta na pomezí teorie výtvarné výchovy a umění. In *Babyrádová Stehlíková, Hana (eds). Mezíprostory*. Brno : Masarykova univerzita, 2013, s. 205–216.

GABRIELOVÁ, B.; MARČÁK, B. Teoretický model Igora Zhoře. In *Bulletin Moravské galerie v Brně*. Brno : Moravské galerie v Brně, 1998, s. 84–88.

HORÁČEK, R. Z historie katedry výtvarné výchovy. In *MU–90 – Křehké jistoty*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2009. 2 s. ISBN 978-80-210-4810-2.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění: Poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. 1. vyd. Brno : CERM, 1998, 139 s. ISBN 80-720-4084-7.

INSEA: Art Education in the Czech Republic [online]. [cit. 2013–09–02]. Dostupné z: <http://www.insea.europa.ufig.ac.at/index2.htm>

Kdo jsme. Fakulta výtvarných umění VUT v Brně [online]. [cit. 2013–08–12]. Dostupné z: <http://www.ffa.vutbr.cz/favu/fakulta/kdo-jsme>

KRATOCHVÍLOVÁ, J.; PEJČOCHOVÁ, H. [eds.]. *Jaroslav Brožek – mezi umělcem, pedagogem a vědcem: kritická*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7414-563-6.

OCHRYMČUK, L. *Návštěva mezi obrazy: vyprávění o obrazech a umělcích a řada hravých etud pro obě oči*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 118 s.

²⁷ Tamtéž, s. 17.

RAMBOUSEK, J. *Utajená kniha Igora Zhoře*. Universitas : Revue Masarykovy univerzity v Brně. 2005, s. 2.

ZHOŘ, I. *Hledání tvaru: čtení o moderním sochařství s historickým prologem*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1967. 93 s.

ZHOŘ, I. Ještě znovu o socializaci umění. In *Výtvarná výchova a emocionálnita: sborník textů z konference České sekce INSEA*. Praha : Česká sekce INSEA, 1996, s. 83–91.

ZHOŘ, I. *Klíče k sochám: (čtení o sochách a sochařích)*. Praha : Albatros, 1989. 184 s.

ZHOŘ, I. *Proměny soudobého výtvarného umění*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 165 s. ISBN 80-0425-555-8.

ZHOŘ, I. *Škola výtvarného myšlení*: [metodický materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti]. Brno : Krajské kulturní středisko v Brně, 1987.

ZHOŘ, I. *Škola výtvarného myšlení II: [metodický materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti]*. Brno : Krajské kulturní středisko v Brně, 1989. ISBN 80-85027-00-3.

ZHOŘ, I. *Umění, teorie a poslání učitele. Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy*. Sborník symposia INSEA 1997. 1997, s. 14–25.

ZHOŘ, I.; UŽDIL, J. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1964. s.

ZHOŘ, I. *Výtvarná výchova v projektech I*. Havlíčkův Brod : Tobiaš, 1995. ISBN 80-85808-30-7.

O autorech:

prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D., vedoucí katedry výtvarné výchovy PedF MU v Brně, výtvarný teoretik a publicista.

horacek@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Drobná, studentka doktorského studia na katedře výtvarné výchovy PedF MU v Brně, jedna z organizátorek Týdne výtvarné kultury.

ver.drobna@gmail.com

ARCHITEKTURA VE VZDĚLÁVÁNÍ – PODPORA ZAPOJOVÁNÍ ARCHITEKTURY A KULTURY PROSTŘEDÍ DO VÝUKOVÝCH SYSTÉMŮ

Architecture in Education

Implementation of Architecture and Cultural Environment in Educational Systems

Kristýna Stará, Zuzana Pechová

Anotace:

Podstatnou úlohou urbanismu a architektury je účast na řešení otázky, jak dosáhnout uživatelských standardů technologicky vyspělé společnosti, aniž budou ohroženy či nenávratně ztraceny hodnoty kulturně civilizační a přírodně krajinné. Zachování hodnot je však možné jen tehdy, pokud je společnost bude schopna rozpoznat, přijmout a sdílet a pokud o nich dovede zodpovědně diskutovat a dále je formovat.

Poslední vývoj ukazuje potřebu povznést vnímání kvality prostředí našich každodenních životů v rámci celé společnosti. V souvislosti s tím se podpora výchovy a vzdělávání v oborových tématech na různých vzdělávacích úrovních stává integrální součástí snahy o tvorbu a zachování kvalitního prostředí. V České republice existuje celá řada edukativních a animačních programů pro děti a mládež i širokou veřejnost, které vzdělávají v oboru architektura, urbanismus a krajinná tvorba. I přesto tato tematika prozatím postrádá v českém dvojúrovňovém vzdělávacím systému jednoznačné místo.

Abstract:

The essential role of urbanism and architecture is how to achieve user standards of the technologically advanced society, without threatened or irretrievably lost our cultural and natural values. Preserving values is possible in case of their recognition, acceptance and sharing by society, which is able to discuss and create them responsibly.

The latest development shows the need to rise awareness about the quality of the environment. The support of education in professional topics at various educational levels become an integral part of efforts to create and maintain the quality of our environment. In the Czech Republic there are a number of educational and entertainment programs for children, youth and the general public, educating in the field of architecture, urbanism and landscape planning and management. Even though this issue lacks its explicit place in the Czech two-tier education system.

ÚVOD

Témata spojená s oborem architektura jsou odjakživa součástí života člověka, věnují se našemu životnímu prostoru a posuzována, hodnocena, odmítána nebo vyzdvihována jsou od pradávna. Důležitost architektury si uvědomujeme také v souvislosti s potřebou vzdělávání. V současnosti se u nás významně rozvíjí diskuze nad dostatečností vzdělání dětí a mládeže v tomto tématu, jež výrazně přesahuje rámec vzdělávacího oboru výtvarná výchova a dějepis, kde ji učitel i veřejnost standardně očekává. Právě již zmíněný informovaný a poučený vztah k prostředí, které obýváme, pak ovlivňuje rozhodnutí, na kterých se jako občané podílíme a která mohou případně negativně ovlivňovat náš životní prostor, kvalitu života i společenské vztahy.

1. ZAČLEŇOVÁNÍ TÉMAT ARCHITEKTURY DO FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Architektura je stavební umění, jehož rozsah sahá od urbanismu a krajiny přes stavby až po design a interiérovou architekturu; v obecném pojetí zahrnuje také další pojmy, jakožto územní a regionální plánování. Plní sociální, kulturní, hospodářské a environmentální podmínky a požadavky, hraje zásadní roli v úsilí o zlepšení kvality prostředí. Měla by přispívat k vysoké kvalitě života, vyjadřovat společnou kulturu a identitu a zároveň specifikum určité lokality, podněcovat uchování společenských hodnot a jejich rozvoj.¹ Povědomí a chápání architektury jednotlivci je tudíž nezbytné pro zdravý společenský, kulturní i politický rozvoj společnosti.

Z tohoto důvodu již citovaný dokument¹ podporuje myšlenku, která je u nás velmi aktuální, a to myšlenku podpory a rozvoje výchovy a vzdělávání v oblasti architektury, urbanismu, územního plánování, krajinářské architektury, stavební kultury a kvality prostředí na všech stupních škol. Potřeba implementace vzdělávání o architektuře a stavební kultuře tak reaguje na nedostatečné vedení dětí a mládeže k rozvoji základního povědomí o kvalitě prostředí, k rozvoji představivosti, estetického a prostorového vnímání, pochopení tvorby urbánního prostředí a utváření vztahu k veřejnému prostoru měst a krajiny jako prostoru pro život. Stejně tak i na nedostatečnou výchovu k občanské odpovědnosti, seznamování mládeže s vlastními možnostmi aktivně zasahovat do procesů tvorby veřejného

¹ Politika architektury a stavební kultury ČR, 2015, s. 5.

prostoru, učení se dialogu a porozumění demokratickým principům, které je s veřejným životem spjaté.²

1.1 Čemu nás architektura naučí

Podle M. Pražanové³ výuka architektury pomáhá vytvářet pozitivní vztah k prostředí a chápat hodnoty místa. Architektura je vždy spjata s místem, ve kterém se nachází. Utváří jej a také samotné místo ovlivňuje architekturu: „Stavba je utvářena místem, a zpětně toto místo utváří. Architektura dává místu lidský, tedy kulturní rozměr.“⁴

Architektura ve svém užším zaměření je cenným zdrojem informací o minulosti. Architektura dějiny a jejich události a podoby projektuje. Jestliže jsme schopni architekturu popsat, identifikovat, jsme schopni ji zasadit do dějinných souvislostí. Pak je také možné, aby se stala mostem do budoucnosti a nesla odkaz dalším generacím.

Architektura se též podílí na utváření estetického cítění a postojů k vnějšmu prostředí. Je tak součástí utváření kulturní kompetence. „Vytváření postoje k architektuře znamená její zařazení do hodnotového systému. Názor vychází z estetického vnímání, stejně jako u jakéhokoliv jiného uměleckého díla. Estetický vztah není jediný, který se v rámci hodnotového systému objevuje, ale zaujímá velmi významné místo.“⁵

Architektura podporuje všechny smysly. Její vnímání není obvykle omezeno pouze na jeden ze smyslů, např. zrak, ale zapojujeme zde často také hmat (různorodost materiálů a povrchů apod.), sluch (např. akustika prostoru) či čich (vůně materiálů, vlhkost vzduchu apod.). Architektura také ovlivňuje kvalitu prostředí, utváří životní prostor. Její vzhled, poloha, uspořádání, krajinný či kulturní kontext jsou součástí komplexního prostředí, ve kterém žijeme.

Architektura představuje komplexní obor propojující estetickou, technickou a kulturní rovinu, tedy odrážející hodnoty jednotlivců i společnosti a ovlivňující kvalitu života, naše chování i postoje. Vzhledem k jejímu působení na environmentální, sociokulturní a ekonomické jevy ve společnosti, vzdělávání v širším tématu architektury nás vede k uchopení komplexnosti vztahů člověka a prostředí, k vědomé účasti na utváření kulturního prostředí, odpovědnosti za naše konání, či k uvědomění si významu udržitelného rozvoje.⁶

1.2 Témata architektury v RVP a ve výuce

Memorandum Architektura ve vzdělávání považuje za nedostatečné začlenění problematiky vystavěného prostředí do průřezového tématu Environmentální výchova, kdy význam životního prostředí je redukován na prostředí přírodní. Za nevýrazné pak označuje uplatnění témat architektury ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v rámcových vzdělávacích programech.⁷

Nahlédneme-li do dokumentu Rámcový vzdělávací program⁸ podrobněji, můžeme architekturu číst mezi řádky v okruhu vzdělávací oblasti Člověk a společnost (dějepis a výchova k občanství), Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova) a Člověk a jeho svět (1. stupeň ZŠ). Dále zmíněná průřezová témata a jejich obsah podporují začlenění problematiky architektury do jednotlivých předmětů. Jedná se zejména o průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova či Multikulturní výchova. V těchto průřezových tématech je možné architekturu nahlížet právě v širších souvislostech, jako je její působení na člověka, psychologie architektury, její vliv na životní prostředí a možnosti – např. ekologického bydlení, projekce kultury či společenských hodnot do podoby a charakteru architektury, utváření prostředí apod. I přes relativně dostatečný prostor poskytnutý tematice architektury ve zpracovaných RVP

můžeme na základě závěrů mezioborového diskuzního setkání z 1. 4. 2014 (v rámci cyklu Otevřeného think tanku architektů – OTTA), konstatovat, že pro méně informované či vzdělané pedagogy v oboru architektura a kulturní prostředí je nesnadné si téma pod obecnými formulacemi představit a dále jej aplikovat do výuky. K obdobnému závěru nedostatečného zohlednění tématu v kurikulárním dokumentu dospívá ve své práci i M. Pražanová: „V celém dokumentu RVP ZV se ani jednou neobjevuje slovo architektura!“⁹

Kromě problematiky zařazení architektury do RVP jsou zde také překážky ze strany učitelů či škol, které brání nebo znesnadňují její implementaci pro výuku. Vzhledem k tomu, že architektura souvisí s celou řadou vědních oborů (matematika, psychologie, sociologie...), je v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů obtížné ji zařadit. Ve výuce na základních i středních školách se tak objevuje většinou útržkovitě, bez potřebných souvislostí a s nepřesnou terminologií. Její význam se v některých případech zužuje na okrajovou bezkontextuální znalost historických slohů. Současná situace svědčí o chybějícím povědomí pedagogů o významu vzdělávání v oblasti architektury a urbanismu a o pochopení jejího vlivu na kvalitu života. K tomu přispívá i nedostatečné vzdělávání stávajících i budoucích pedagogů v oblasti architektury.¹⁰ O stejné problematice se zmiňuje také J. Hanuš¹¹ v souvislosti s vysokoškolským vzděláváním pedagogů: „Výtvarně-pedagogické obory tuto problematiku do svých studijních programů explicitně nezahrnují. Například na PedF UK v Praze na katedře VV se v rámci teoretických předmětů moderní a současná architektura v poslední době nevyučuje.“

S některými vlastnostmi výsledků činnosti oboru architektura, jako je trojrozměrnost či vazba k místu, souvisí také komplikace s možností vyzkoušet si její tvorbu, a to na rozdíl od jiných

² STARÁ K.; ŘÍHOVÁ, J.; KLÍMA, P.; SIVÁK, M. *Memorandum Architektura ve vzdělávání*, 2014.

³ PRAŽANOVÁ, M. *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. 2011.

⁴ PELČÁK, P. *Několik poznámek k současné architektuře*, s. 15.

⁵ PRAŽANOVÁ, M. *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. 2011. s. 53.

⁶ STARÁ K.; ŘÍHOVÁ, J.; KLÍMA, P.; SIVÁK, M. *Memorandum Architektura ve vzdělávání*, 2014, s. 2.

⁷ Tamtéž, s. 4.

⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2013.

⁹ PRAŽANOVÁ, M. *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. 2011. s. 159.

¹⁰ Upraveno dle STARÁ K.; ŘÍHOVÁ, J.; KLÍMA, P.; SIVÁK, M. *Memorandum Architektura ve vzdělávání*, 2014. s. 4.

¹¹ HANUŠ, J. *Architektura v dvourozměrném prostoru*, 2014, s. 22.

typů umění, kde žáci techniku či postup mohou prakticky prožít. Vzhledem k tomu, že právě zprostředkování architektury tvůrčím způsobem je nejlépe uplatnitelné ve výtvarné výchově, čelíme zde také nedostatečné hodinové dotaci, kdy často jedna vyučovací hodina (např. v 8. a 9. třídě) znemožňuje např. přesuny mimo budovu školy v rámci neupravené výuky. Školy málo využívají kontaktů s architekturou, besed s odborníky, mimoškolních programů a terénní výuky k výuce architektury, popřípadě tento fenomén stojí na okraji zájmu školy a jednotlivých učitelů. Důležitou překážkou je pro učitele, čelícího každodenní potřebě přípravy výuky a jejího zohledňování aktuálními okolnostmi, také nedostatečná, či spíše chybějící metodika, ať formou zpracovaných metodických listů nebo příkladů dobré praxe.¹²

1.3 Výzkum v oblasti implementace architektury do výuky u nás

Jak jsme již zmínili na začátku našeho textu, architekturu jako jednomu z témat ve vzdělávání je u nás věnována pozornost již poměrně dlouhou dobu a snahy o její implementaci do výuky provázejí také výzkumy situace.

V roce 2011 provedla dotazníkové šetření M. Pražanová při tvorbě své rigorózní práce¹³. V rámci výzkumu Architektura na základní škole zjišťovala, zda architektura a kulturní prostředí jsou součástí výuky na základní škole, především v hodinách výtvarné výchovy. Z výzkumu provedeného se žáky i učiteli vyplývá, že architektura se na školách vyučuje, a to především v hodinách dějepisu, který se v této problematice zaměřuje na faktografické údaje a historický vývoj architektury, a v hodinách výtvarné výchovy, která se soustředí na estetickou hodnotu děl. Učitelé neméně přiznávají, že zejména ve výtvarné výchově jsou témata architektury zařazována sporadicky a nesystémově. Žáci zmiňují, že s architekturou se setkávají především

na školních výletech. Učitelé – na rozdíl od žáků – stojí i o intenzivnější výuku těchto témat. Obě skupiny ovšem uznávají, že architektura je důležitá, ovlivňuje a může zlepšit kvalitu života, a že je potřeba se ke svému okolí vyjadřovat. Z výzkumu také vyplývá, že pouze třetina dětí umí vysvětlit pojmy jako urbanismus či územní plánování, že žáci většinou aktuální dění v oblasti výstavby nesledují. Jejich znalosti architektury jsou na nízké úrovni.

Rovněž ve výzkumu M. Jirovského¹⁴ v roce 2006, který byl zaměřený na cílové skupiny 10–14, 15–18 a 19–50 let a na vnímání prostředí žáky a dospělými, se objevuje zjištění, že žáci i dospělí se málo zajímají o své okolí a nesdílejí názor, že je potřebné se ke změnám v architektuře vyjadřovat.

Existuje také výzkum R. Chodury¹⁵ z roku 1987, zaměřený mj. na zjištění stupně zájmu mládeže o architekturu. Závěry uvádějí, že architektura nepatří při vytváření estetického postoje mládeže k silným motivačním oblastem a že znalosti architektury jsou spíše nedostatečné. Právě škola a hodiny dějepisu byly v osmdesátých letech hlavním zdrojem informací o architektuře.

Jedním z posledních publikovaných průzkumů věnujících se vzdělávání v oboru architektura, v tomto případě v souvislosti s krajinou, je práce E. Smrtové¹⁶ z roku 2014. Na základě didaktického testu a dotazníkového šetření autorka konstatuje, že žáci s pojmem krajina spojují převážně její přírodní složky; pouze třetina žáků vnímá jako součást krajiny sama sebe; žákům chybí znalosti o funkcích a kvalitě krajiny, nejsou si vědomi vztahu mezi kvalitou a funkčností. Výzkum ukazuje i na nejednoznačné chápání tzv. původního stavu krajiny či malý význam klasických architektonických a funkčních prvků určujících střed města/vsi pro žáky. Určující měřítko dětí se posouvá kupříkladu do roviny koncentrace obchodů, lidí či cenové relace. Výstupy zpětně potvrzují některé

ze závěrů uvedených v memorandu Architektura ve vzdělávání (2014), zmíněných již v předcházející kapitole. RVP v obecné rovině obsahují klíčové kompetence a cíle, jež se vztahují k „prostředí“, avšak nejsou více konkretizovány pro vystavěné/kulturní prostředí a udržitelnost z hlediska prostorového plánování. RVP tedy poskytují pedagogům prostor zařazovat tematiku architektury a urbanismu do vzdělávání, avšak vzhledem k jejich nedostatečné informovanosti v daném oboru je nesnadné téma pod obecnými formulacemi rozkrýt či jej implementovat do výuky. Blíže pak průřezové téma Environmentální výchova (RVP pro základní vzdělávání) opomíjí vystavěné/kulturní prostředí, v důsledku čehož životní prostředí není chápáno v celé své šíři a vztahuje se více k přírodnímu prostředí.

2. INICIATIVY PODPORUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ O ARCHITEKTUŘE U NÁS

Přes enormní vliv prostředí (ať již vystavěného či volné krajiny) na život lidí, téma architektury zejména pro svou komplexnost vypadává ze školních osnov. „Výuka architektury na školách chybí. Je to přitom jediný způsob, jak naučit děti chápat vztah člověka k prostoru“, řekl bývalý ministr školství Ondřej Liška¹⁷. Architektura je podle něj také jedním z oborů, ve kterém se mohou děti učit pohledu na svět jako celek a hledat souvislosti.

Nejen Česká republika se touto problematikou zabývá, ale v řadě evropských zemí, kupříkladu v Německu, Francii, skandinávských zemích a dalších, již dospěli k řešení prostřednictvím sítě center architektury, školy architektury (Finsko – Arkki), vývoje speciálních vyučovacích pomůcek (Německo), zákona o architektuře jako věci veřejného zájmu (Francie, 1977) či programu Politiky architektury (např. Finsko, 1998). Představenstvo České komory architektů (ČKA) schválilo v roce 2007 návrh dokumentu „Program státní politiky architektury“, na jehož základě, a po vzoru již existujících politik architektury jiných evropských zemí, byl zpracován „Návrh politiky architektury

¹² Upraveno dle PRAŽANOVÁ, M. *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. 2011, s. 160–161.

¹³ PRAŽANOVÁ, M. *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. 2011, s. 75–134.

¹⁴ JIROVSKÝ, M. *Jak vnímat estetiku měst, vesnic a krajiny*. 2006.

¹⁵ CHODURA, R. *Výchova uměním se zaměřením na výchovu architekturou*. Kandidátská práce, 1987.

¹⁶ SMRTOVÁ, E. *Výchova a vzdělávání v intencích Evropské úmluvy o krajině*. 2014, s. 51–53.

¹⁷ LIŠKA, O. *Ministr Liška podepsal memorandum o vzdělávání a architektuře*. 2009.

České republiky/Národního programu stavební kultury“ (aktualizovaného v únoru 2012). Nejdůležitější událostí konference Evropského fóra politik architektury (EFAP), které se uskutečnilo 16.–18. dubna 2009 v Praze, se stalo podepsání Memoranda o vzdělávání a architektuře představiteli Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a ČKA. Dokument o kontinuálním a celostním vzdělávání v oblasti architektury jako součásti života v kvalitním prostředí, a současně příspěvek k principu trvale udržitelného života, obsahuje závazek zapojit odborníky do systému architektonického vzdělávání na všech typech škol i v celoživotním vzdělávání. V roce 2012 Ministerstvo pro místní rozvoj ČR (MMR) nechalo zpracovat dokument Analýza stavební kultury, který mimo jiné definuje význam architektury, její dopad na společnost, kvalitu života a potřebnost vzdělávání (viz kapitola Podpora stavební kultury ve školství, výzkumu a vývoji a v médiích). V souvislosti s připravenými dokumenty a vládním usnesením č. 554 z roku 2011 MMR připravilo návrh strategického dokumentu Politika architektury a stavební kultury České republiky, který zpracoval myšlenky a návrhy formulované na dubnovém mezioborovém diskuzním setkání OTTA (1. 4. 2014, Plzeň). Uveřejněné byly v memorandu Architektura ve vzdělávání. Vláda Politiku architektury a stavební kultury České republiky schválila dne 14. 1. 2015 usnesením č. 22.

Nejnovější již zmíněný dokument Ústavu územního rozvoje Ministerstva pro místní rozvoj České republiky – Politika architektury a stavební kultury České republiky (2015) – reaguje mimo jiné na snahy a tendence škol, nevládních a neziskových organizací a obecně prospěšných společností implementovat témata architektury do škol, prezentovat téma v širších souvislostech a také vytvářet metodiky, které by učitelům tuto implementaci usnadňovaly. „Má-li ze strany veřejnosti vzniknout kvalifikovaná uživatelská poptávka po kvalitní architektonické a urbanistické tvorbě a stavební a zahradně-krajinářské produkci, je třeba k uvědomění si hodnoty a kvalit stavebního díla a prostředí vytvářeného výstavbou vychovávat potenciální klienty už od raného věku. Každý občan

by měl rovněž znát svá práva v oblasti územního plánování, aby se cítil solidopovědný nejen za stav prostředí ve svém bezprostředním okolí, ale aby byl i schopen přispět k ochraně práv společnosti. Architekturu a její témata je třeba v přiměřeném rozsahu vyučovat již na základních a středních školách. Pro utváření vztahu k místu a pro formování základů představitosti, prostorového a estetického vnímání a tvořivosti je zásadní i předškolní vzdělávání.“¹⁸

Objevování architektury se však děje i cestou „bottom-up“¹⁹. Instituce, neziskové organizace či jednotlivci se věnují přípravě různých forem zprostředkování tematicky architektury dětem a mladým lidem po celém světě. Postupně se rozvíjející databázi obdobných projektů u nás i v zahraničí lze nalézt na: <http://www.architektiveskole.cz/inspirace/>. Architekti ve škole jsou jednou z širěji zaměřených iniciativ, jež podporují vzdělávání dětí od nejútlejšího věku v tématech architektury, urbanismu a prostorového plánování. Představují mezioborovou komunikační platformu, vzdělávací portál určený pro sdílení zkušeností a výukové materiály pro školy, pedagogy i neformální vzdělávání. Cílem iniciativy je nejen sdílená zkušenost a inspirace pro výuku, ale je to též neustálé hledání možností interpretace témat architektury, forem jejího zprostředkování a možností jejího postupného začleňování do vzdělávacího systému ČR. (www.architektiveskole.cz)

O proměnu měst a krajiny s cílem vzdělávání prostřednictvím aktivní účasti na realizaci projektu se na základě participativních principů snaží i řada soukromých neziskových organizací, jako je například Nadace Proměny (www.nadace-promeny.cz, www.promenyproskoly.cz). Nadace pomáhá s rozvojem městské zeleně, podporuje proměny měst se zapojením místních obyvatel, rozvíjí povědomí společnosti o architektuře, krajině a tvorbě a vlivu prostředí na člověka. Jeden z jejích programů pro nejmladší generaci, kromě příležitostných tvůrčích dílen, představuje program Zahradu hrou podporující proměny školních zahrad

¹⁸ Politika architektury a stavební kultury ČR, 2015, s. 21.

¹⁹ Bottom-Up je metodou plánování, která stanoví cíle a způsoby jejich dosažení cestou zdola nahoru.

v inspirativní prostředí pro děti, které rozvíjí jejich schopnosti, dovednosti, tvořivost a fantazii.

Architektura vyvolává řadu celospolečenských diskusí. Pomocí této tematicky rozvíjíme též občanskou společnost, jak poukázal projekt Kreativní demokratická škola konající se každoročně v Plzni, kde se žáci učí rozvíjet své demokratické kompetence a vytvářet si vztah k vystavěnému prostředí města. Přihlášené týmy ze základních a středních škol města Plzně si volí problém ve veřejném prostoru města a navrhuji jeho řešení v průběhu jednoho semestru ve spolupráci s odborníky i samosprávou města. Výsledky své práce následně prezentují na závěrečné konferenci před veřejností i odbornou porotou. Cílem projektu, který využívá metodiky Centra pro komunitní práci západní Čechy a Gemini, o.s., vytvořené v rámci grantu Zvyšování kvality ve vzdělávání v Plzeňském kraji z OP vzdělávání pro konkurenceschopnost, je nastavení efektivního přístupu ve výuce průřezového tématu Výchova demokratického občana (VDO), a posílení zapojení škol do života a rozvoje místní komunity (<http://kds.cpkp-zc.cz/>).

Obor architektura však skýtá příležitost, a některá témata přímo vybízejí k přímému kontaktu, k zažití prostoru, jenž utváří. Ani tento rozměr není třeba opomenout. Sdružení Kruh se snaží při svých zážitkových workshopech vytvářet místa a příležitosti pro setkání s prostorem jako takovým, který lidé budou moci vnímat, zažívat a reflektovat v přímé smyslové interakci s ním (www.kruh.info).

Jiná forma vzdělávání občanské společnosti na pozadí architektury, která se tak stává impulzem ke zvýšení participace občanů na rozvoji města a regionu, k nám přichází ze zahraničí, zejména pak z Německa. Inspiraci v podobě vícedenního workshopu reprezentuje projekt MiniPlzeň, město dětí (o. s. Trk). Koncepce projektu, založená na myšlence veřejného prostoru jako zdroje kulturního a občanského vzdělávání dětí, vznikla v roce 1979 v bavorském Mnichově. Jedná se o kulturně pedagogický projekt, jehož hlavní náplní je tzv. hra na město – modelové ztvárnění reálného města, a jejím ústředním tématem je městský život jako takový. Inscenované město, které se svou strukturou podobá

opravdovým městům, je veřejně přístupným prostorem, kde děti v roli občanů se všemi právy a povinnostmi pracují, staví domy, své město utvářejí a spravují (www.miniplzen.eu).

Memorandum Architektura ve vzdělávání upozornilo, že na vysokých školách se ve studijních programech zaměřených na architekturu a urbanismus neklade důraz na předávání a sdílení znalostí a zkušeností směrem k veřejnosti a k nižším stupňům škol. Mimo jiné i tímto se zabývají některé z projektů posledních let, jako je např. Architektura ve vzdělávání 2014 (Architekti ve škole), který je popsán v následující kapitole, či projekt Moje město (mojemesto2012.wix.com/ostrava), který vznikl jako dobrovolná aktivita studentek FA ČVUT v Praze ve spolupráci s pedagogy Gymnázia Ostrava-Zábřeh.

Některá témata, jež jsou spojena zejména s jednotlivými díly a dějinami architektury, postupně pronikají i do dětské literatury. Příkladem je publikace Jany Kostecké D.O.M.E.K – průvodce po 35 současných domech z celého světa, či vývoj architektury formou komiksu od Ondřeje Šefců, nazvaný Od Jeskyně ke katedrále.

3. WORKSHOP A PROJEKT ARCHITEKTURA VE VZDĚLÁVÁNÍ 2014

Jedním z aktuálních projektů, věnujících se podpoře učitelů a snažících se o usnadnění zařazování témat architektury do formálního vzdělávání, je iniciativa volného sdružení architektů Architekti ve škole. Ve spolupráci s Fakultou architektury ČVUT v Praze a katedrou primárního vzdělávání FP TUL vznikly v podzimním semestru 2014 dva projekty, vystavené na zmíněném společném cíli – nalézt cesty vedoucí k implementaci témat spojených s oborem architektura a urbanismus do jednotlivých vzdělávacích stupňů (MŠ, ZŠ, SŠ). Předškolní děti, žáci a studenti se pokusili dívat jiným pohledem na prostor kolem sebe, vnímat jej, osvojit si dovednosti aktivního občana v souvislosti s tvorbou prostoru, vyzkoušet si je v praxi apod. Ale stejně tak se projekt zaměřil i na pohled pedagogů, na jejich

názor na jednotlivé formy zpracování témat, jejich potřeby z hlediska orientace v terminologii atd.

Ve spolupráci se studenty obou škol byly vyhledávány přístupové cesty, jak probudit v obecném povědomí veřejnosti souvislosti mezi kvalitou krajiny, tedy i vystavěného prostředí, a kvalitou našeho života. Vzájemné propojení a dialog oborů architektury a pedagogiky měly napomoci začleňování architektury a urbanismu a s nimi souvisejících témat do vzdělávacího systému, přispět tak k rozumnějšímu a citlivějšímu utváření prostoru v budoucnu, přinést potenciální možnost změny postoje veřejnosti ke společnému životnímu prostoru a zodpovědnosti vůči němu.

Projektu se účastnilo 21 pracovních týmů na FA ČVUT a 7 z FP TUL. Jednotlivé týmy, pod vedením iniciativy Architekti ve škole a za účasti konzultantů z řad pedagogů a zástupců Nadace Proměny, společnosti Plzeň 2015 a EDUin, kteří v rámci společných přednášek studentům poskytli základní vhled do teorie pedagogiky a podělili se o svou zkušenost s „architekturou ve vzdělávání“, pracovaly na zvolených tématech, po která vytvářely metodické listy a pomůcky. Součástí projektu bylo i vyzkoušení programů na mateřských, základních či středních školách domovských měst účastníků. Výukové materiály pro učitele v praxi studentů Učitelství pro 1. stupeň základních škol a Pedagogiky volného času ještě čekají na svou realizaci v průběhu letního semestru 2015.

Zkušebních realizací se prozatím účastnilo ve 14 městech České republiky 418 dětí různých věkových skupin (dle zaměření zpracovaného materiálu). Průběh byl zaznamenáván samotnými realizátory. Výsledky se promítly i do dotazníkového šetření mezi účastníky i pedagogy, které zkoumalo kvalitu programu, zájem a motivaci studentů o téma, i možnost opětovného zařazení do výuky. Dle předběžného vyhodnocení bylo tematické zaměření převážně hodnoceno účastníky jako naučné, obsahující nové informace, užitečné i po stránce realizace a zajímavé a dobře zpracované. Přesto pouze 59 % zúčastněných láká téma programů k dalšímu zájmu pravidelnějšího charakteru. Efekt způsobují rozličné faktory, od zaujetí pro dílčí

téma jako takové, přes výběr budoucího povolání až po samostatnou vyhledávací činnost (oproti zařazení do výuky). Program byl z hlediska přínosu, přípravy a zpracování metodického materiálu i realizace hodnocen kladně 93 % dohlížejících pedagogů, avšak do své výuky by jej zařadili pouze nepravidelně až vzácně. Důvodem byly většinou vyšší časové nároky na dotaci v rámci školních hodin i přípravu, případně vyjádření potřeby asistence odborníka.

Celkově tedy vznikly podklady ke zhruba 30 vzdělávacím projektům, které jsou před svou publikací na portálu www.architektiveskole.cz postupně revidovány odborníky a formálně sjednocovány, aby byly přenositelné a snadno uchopitelné pro kantory či jako inspirace pro další dobrovolníky z řad architektů.

Jednou z ukázek vzniklých projektů je projekt „Městské puzzle“ od zpracovatelského týmu T. Červená a N. Karabcová. Nástroj pro učitele s přesahem do různých předmětů a hra pro děti, která učí přemýšlet o městě a životním prostoru. Cílem je uvědomění si prostoru, který nás obklopuje, a jeho základních vztahů a zákonitostí. Děti se formou hry začínají zajímat o urbanistické a funkční členění města a probouzejí v sobě zájem o městotvorné procesy ve svém okolí. Ten by v budoucnu mohl vést k občanskému zájmu, iniciativě a odpovědnosti v každodenních rozhodnutích (viz obr. 1).

4. ZÁVĚR

Zajištění odpovídajícího vzdělávání v oboru architektura a urbanismus je příležitostí vedoucí k udržitelnosti našeho prostředí a jeho kvality. V obecné rovině napomáhá vnímání prostoru, jeho hodnot a vzájemných vztahů; zakládá potřebu vztahu k prostoru, případně jej prohlubuje a snaží se ukazovat naše kulturní prostředí v širších souvislostech; či přispívá k vštěpování občanských dovedností a odpovědnosti vůči prostředí.

Zejména v posledních letech si rostoucí procento odborníků různého profesního zaměření i laické veřejnosti uvědomuje možnosti této cesty a snaží se přispět. Z dlouhodobého hlediska na státní úrovni se jedná kupříkladu o první kroky vedoucí k nové strategii EVVO či sestavení pracovní skupiny



Obr. 1 Ukázka z projektového dne „Městské puzzle“ na Mendelově základní škole v Karvině

pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Paralelně s procesy „top-down“ vznikají díky působícím iniciativám i jednotlivcům drobné projekty zejména lokálního charakteru, které se již přímo aplikují do praxe – odborné konzultace a sdílení zkušenosti, učebnice, knížky pro děti, dětské dílny a workshopy, ale též tematické metodické materiály a náměty pro školy.

Otázkou nadále zůstává koordinovanost a spolupráce zájmových skupin na všech úrovních i napříč těmito úrovněmi působení.

Článek vznikl za podpory grantu SGS12/204/OHK1/3T/15, FA ČVUT.

SEZNAM LITERATURY:

- HANUŠ, J. Architektura v dvourozměrném prostoru. In. *Výtvarná výchova*. 2014. č. 4. s. 15–23. ISSN 1210-3691.
- CHODURA, R. *Výchova uměním se zaměřením na výchovu architekturou*. Kandidátská práce. Praha : Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, zpracováno v Českých Budějovicích, 1987.
- JIROVSKÝ, M. *Jak vnímat estetiku měst, vesnic a krajiny*. Disertační práce (Ph.D.), FA ČVUT Praha, 2006.

LIŠKA, O. *Ministr Liška podepsal memorandum o vzdělávání a architektuře*. [cit. 13.4.2015]. Dostupné z: <http://www.archiweb.cz/news.php?action=show&id=6913&type=1>.

PELČÁK, P. *Několik poznámek k současné architektuře*. Obecní dům Brno, 2009.

ISBN: 978-80-254-4155-8.

Politika architektury a stavební kultury České republiky [online]. Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, Ústav územního rozvoje, 2015. [cit. 12.4.2015]. Dostupné z: <https://www.cka.cz/cs/cka/o-komore/politika-architektury/politika-architektury-a-stavebni-kultury-ceske-republiky>.

PRAŽANOVÁ, M. *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné*

výchovy na 2. stupni základních škol. rigorózní práce (PhDr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. České Budějovice, 2011.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2013.

SMRTOVÁ, E. *Výchova a vzdělávání v intencích Evropské úmluvy o krajině*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. České Budějovice, 2014.

STARÁ K.; ŘÍHOVÁ, J.; KLÍMA, P.; SIVÁK, M. *Memorandum Architektura ve vzdělávání* [online]. Plzeň 2014. [cit. 18.4.2015]. Dostupné z: <http://www.architektiveskole.cz/architektura-ve-vzdelavani/>.

O autorkách:

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D., je odbornou asistentkou na katedře primárního vzdělávání FP TUL v Liberci. Zaměřuje se na zprostředkování kulturně historického dědictví a roli umění ve vzdělávání.

zuzana.pechova@tul.cz

Ing. arch. Kristýna Stará se vedle své praxe architekta-urbanisty věnuje tématu architektury ve vzdělávání v rámci doktorského studijního programu na katedře prostorového plánování FA ČVUT v Praze a je jedním ze zakladatelů iniciativy Architekti ve škole.

star.kristyna@gmail.com

PO STOPÁCH SLEZSKÉ GOTIKY (ANEBO MODERNÍ TRENDY A TECHNIKY VE VÝUCE DĚJEPISU, DĚJIN UMĚNÍ A VÝTVARNÉ VÝCHOVY)

Following the footsteps of Silesian Gothic

(or Modern trends and techniques in the teaching of history, art history and art education)

Irena Kapustová

Anotace:

Článek informuje o měsíčním projektu, jehož cílem bylo na základě jednoduchého empirického výzkumu VŠ studentů pedagogické fakulty vytvořit a zrealizovat program dvouhodinového SŠ semináře dějin umění nebo výtvarné výchovy. Podstatou bylo co nejzajímavějším způsobem za využití moderních výukových metod a moderních technologií předat středoškolským studentům málo atraktivní středověké téma tak, aby je co nejvíce zaujalo a přineslo jim nové poznatky.

Získání nových poznatků, schopnost kooperace v týmu, osvojení si moderních metod a forem výuky a možnost aplikovat je v praxi bylo hlavním cílem práce VŠ studentů – budoucích pedagogů.

Klíčová slova: formy a metody výuky, kooperace, moderní technologie, stavební slohy – gotika, empirický výzkum, vyjádření emoce/dojmu

Abstract:

The article brings the information about the month-long project the aim of which was to form and bring into being the programme of two lessons long seminar for secondary school students concerning the art history or art itself. The programme was based on the simple empiric research made by the pedagogical faculty students. They would like to introduce not very attractive theme of medieval gothic style with the help of modern teaching methods and modern technologies to attract the secondary school students and provide them with new information.

The main target of university students – future teachers' work was to gain new knowledge, to learn how to cooperate in the team, to master modern teaching methods and use them in practice.

Keywords: forms and methods of teaching, cooperation, modern technology, building styles – Gothic, empirical research, the expression of the emotion/feeling

Současné školní vzdělávání ve všech výukových předmětech by v součinnosti s trendem doby a rychlým pokrokem moderních technologií nebylo myslitelné bez efektivního využívání počítačů, notebooků, dataprojektorů a interaktivních tabulí. Stále častěji však jsou ve škole využívána i mobilní zařízení (chytré telefony a tablety) s nainstalovanými aplikacemi vhodnými pro výuku.

Článek představí jednoduchý projekt, který měl demonstrovat spojení platných školských norem jako je RVP – ŠVP a z nich vyplývajících klíčových kompetencí, průřezových témat a očekávaných výstupů s tradičním vnímáním a vyučováním dějin umění, dějepisu či výtvarné výchovy.

Projekt se odehrával ve dvou základních rovinách – *vysokoškolské prostředí* budoucích učitelů výše uvedených předmětů a *středoškolské prostředí*, kde si

budoucí pedagogové ověřovali některá fakta a výstupy své práce.

Hlavním cílem projektu bylo prokázat nutnost kombinace tradičních výukových postupů a metod se zapojením moderní techniky a střídáním různých forem práce na konkrétním příkladu stavebního slohu gotika. **Gotika** → slezská cihlová gotika byla jako téma vybrána na základě rychlého empirického průzkumu na dvou středních školách (gymnázium a SPŠ stavební) u studentů druhého ročníku. U 68 dotázaných se gotika z nabízených slohů stala tématem nejvzdálenějším a nejméně atraktivním (spolu s kulturou románskou).

Studenti SŠ řadili pojmy + připojené obrázky s ukázkou stavby; každý stavební sloh mohl u konkrétního studenta získat 1–10 bodů na základě pořadí – z finálního součtu vzniklo následující pořadí atraktivity stavebních slohů. (Viz bar. příloha)

Gotika – v užším zaměření slezská cihlová gotika – však byla vybrána také na základě toho, že na území Čech a Moravy je dochováno pouze minimum staveb tohoto typu a jedna z nich je přímo v Hradci Králové. Chrám sv. Ducha v Hradci Králové je tedy památkou nejen regionálního, ale i celostátního významu, s historickou, geografickou i kulturně-vzorovou vazbou na sousední Polsko. Z toho důvodu také finální zahraniční výjezd VŠ studentů směřoval do staré části slezského města Wrocław – Vratislav (primárně na Tumský ostrov).

PROJEKT –

trvání plánováno na cca 1 měsíc:

Realizační tým: studenti 4. ročníku učitelství dějepisu, výtvarná výchova pod vedením oborového didaktika dějepisu
→ **vzdělávací cíl:** získat, shromáždit a utřídit základní informace z oblasti

dějiny umění (3 nejvýznamnější památky cihlové gotiky na našem území); zpracovat vzorovou přípravu dvouhodinového semináře předmětu DU nebo DVK¹ a realizovat ji v praxi, účast na výjezdu do Wroclawi

→ **schopnostní a dovednostní cíl:** práce s cílovou skupinou (studenty SŠ) – dotazníky, realizace finálního výstupu/semináře, získání evaluace

Cílová skupina studenti SŠ (16–17 let) – ověřování informací a výstupu projektu (tj. přípravy dvouhodinového semináře dějin umění)

Přípravná fáze projektu

Výběr realizačního týmu, stanovení průběhu projektu a jednotlivých úkolů, vytvoření dotazníku pro SŠ studenty (zjištění atraktivity tématu historických stavebních slohů)

1. projektová fáze (1 týden) – studenti VŠ

Úkolem tří skupin VŠ studentů bylo zjistit základní informace o jedné ze tří nejvýznamnějších cihlově gotických památek (ve středních Čechách, ve východních Čechách – skupina mimohradeckých studentů a na severní Moravě).

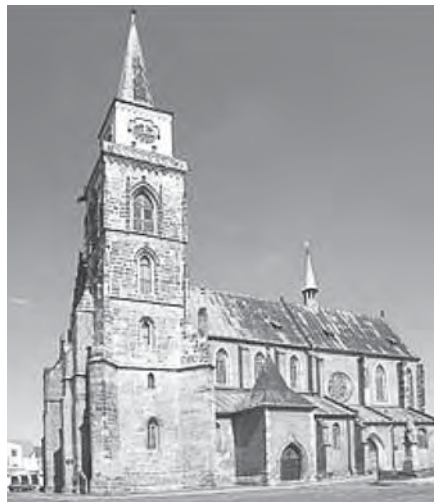
Po týdnu se sešli zástupci skupin, sdělili si získané poznatky a zredukovali je do níže uvedených podob.

A)

V historické části královského města Nymburk, na Kostelním náměstí, stojí **děkanský kostel svatého Jiljí**. Kostel je jedním z mála dochovaných cihlových kostelů z doby gotiky v Čechách. Chrám byl původně zasvěcen svatému Mikuláši, patronu obchodníků a kolonistů. Kolem roku 1380 postavila Parlérova dílna z pískovcových kvádrů vysokou jižní věž, zvanou *Bílá*. Uvnitř můžeme spatřit kamennou plastiku původního patrona svatého Mikuláše, která vznikla ve 14. století. Po odeznění husitské revoluce a po urovnání církevních i měšťanských rozepří byl kostel roku

1622 znovu vysvěcen a zasvěcen patronu všech chudáků a mrzáků svatému Jiljí.

Severní věž Červená byla zbořena roku 1846. Druhá, Bílá věž, zbudovaná z kamenných kvádrů v polovině 14. století za krále Karla IV., je vysoká asi 66 metrů. Délka chrámu je 51 metrů a světlost 45 metrů.²



NEZNÁMÝ. Dostupný na https://cs.wikipedia.org/wiki/Kostel_svat%C3%A9ho_Jilj%C3%AD_%28Nymburk%29 [online]. [cit. 20.7.2015]. WWW:https://cs.wikipedia.org/wiki/Kostel_svat%C3%A9ho_Jilj%C3%AD_%28Nymburk%29

B)

Nejvýznamnější gotickou památkou Opavy je kostel Nanebevzetí Panny Marie vybudovaný na konci 14. století řádem německých rytířů ve stylu slezské cihlové gotiky. **Konkatedrála Nanebevzetí Panny Marie** v současnosti představuje mohutný trojlodní kostel se dvěma věžemi, jehož základy byly položeny ve 14. století. Tento kostel se v roce 1995 stal národní kulturní památkou. Vznik kostela je spojen v Řádem německých rytířů. Výstavba kostela patrně začala roku 1204. Kostel je ukázkou tzv. slezské gotiky, která se vyznačuje mimo jiné užitím červených pálených cihel. Kostel je považován za největší stavbu slezské cihlové gotiky v České republice a tvoří dominantu historického centra města. Jižní věž se svými 102 metry je vůbec nejvyšší věží ve Slezsku. Konkatedrála je ukázkou severoněmecké gotiky pálených cihel, kde je patrný vliv Wroclawi.³

² <http://www.mesto-nymburk.cz/index.php?sekcce=4&zobraz=turisticky-panel> http://druidova.mysteria.cz/HISTORIE/NYMBURK_KOSTEL.htm

³ Kaliopi Chamonikola (ed.) *Od gotiky k renesanci. Výtvarná kultura Moravy a Slezska 1400–1550*. IV. Opava. Brno 1999.



NEZNÁMÝ. <http://www.archfoto.cz/fotografie/1136-opava-kostel-nanebevzeti-panny-marie> [online]. [cit. 20.7.2015]. Dostupný na WWW: <http://www.archfoto.cz/fotografie/1136-opava-kostel-nanebevzeti-panny-marie>

C)

Gotická cihlová bazilika – **katedrála Svatého Ducha** – se dvěma věžemi v jihozápadním rohu Velkého náměstí tvoří charakteristické panorama Hradce Králové již po více než sedm století. Vnější rozměry katedrály jsou: délka 56 m, šířka 25 m, výška lodi 48 m. Samotný počátek stavby kostela Sv. Ducha je obořten tajemstvím, neboť zakládací listina se nedochovala. Podle tradice jej nechala postavit česká královna Eliška Rejčka. 1339 město postihl velký požár a původní farní kostel Řádu německých rytířů vyhořel do základů.

Nový farní kostel byl projektován jako bazilikální trojlodí s dvěma věžemi v rozích presbytáře a s vnějším opěrným systémem. Výstavba nebyla jednotná a proběhla v několika fázích.⁴



Hrubý V. *Katedrála Sv. Ducha. Hradec Králové 2002*, 181 s.; Vladimír Hrubý a kol. *Chrám Svatého Ducha v životě města a v proměnách času. Katedrála a její sousedé*. HK 2008, 271 s.

¹ Dějiny umění nebo Dějiny výtvarné kultury (název dvouletého výběrového semináře na SŠ).

2. projektová fáze (1 týden) – studenti VŠ

Každá skupina – vytvoření přípravy na dvouhodinový seminář pro 2. ročník gymnázia/SOŠ stavební.

Podmínky: uplatnění tradičních metod výuky (např. výklad) v kombinaci s obrazovým materiálem (tištěná podoba, PP prezentace nebo program SMART – IT tabule), maximální individuální zapojení SŠ studentů za využití moderních technologií (tablet, chytrý telefon).

Jako obrazový materiál musely být použity fotografie uvedených tří církevních staveb (kostelů ve stylu slezské gotiky v komparaci se stavbami kamennými (chrám sv. Barbory, sv. Víta).

Individuální či skupinová práce se čtečkou QR kódů, získávání a další zpracování informací z nich.

Kolokvium – prodiskutování reálnosti realizace příprav (některé byly předimenzované) s následnými úpravami.

3. projektová fáze (1 týden) – studenti VŠ + studenti 2. ročníku SŠ

Cíl: realizace finálního výstupu + získání evaluace

V průběhu 2 týdnů studenti VŠ na vybrané škole za účasti didaktika a vyučujícího realizovali svou skupinovou přípravu ve dvouhodinovém semináři DVK se SŠ studenty (gymnázium + SOŠ stavební).

V úvodní – motivační fázi semináře SŠ studenti porovnali promítnuté fotografie chrámů ve stylu cihlové gotiky (jedna ze tří výše zmiňovaných) s gotikou kamennou (sv. Vít nebo sv. Barbora). V této fázi bylo podstatné to, jak oba chrámy *individuálně vnímají a jak na ně stavby působí*.

Cihlová stavba	Kamenná stavba
dojem stability	dojem lehkosti a vzdušnosti
pocit bytelnosti, jednoduchosti	stavby „jakoby v pohybu“
cihla působí hřejivěji	kámen je chladnější, ale vznešenější
zemitost	odolnost
cihla – útulnost, blízkost, obyvatelnost	velká zdobnost, kamenná krajka

V expoziční a aplikační fázi semináře byli středoškoláci seznámeni se základními informacemi o slezské gotice na našem území i s jejími kořeny mimo naše území, v malých skupinách či dvojicích pak pomocí mobilních zařízení s instalovanými čtečkami QR kódů⁶ získávali informace o konkrétním cihlovém chrámu, odpovídali na otázky z pracovních listů a informovali ostatní skupiny.



QR kód 7

Na závěr semináře proběhlo shrnutí nových informací (např. formou brainstormingu) a zhodnocení přínosu celého semináře.

SHRNUTÍ, POZNATKY

Slezská/cihlová gotika byla v závěrečné evaluaci většinou zúčastněných středoškoláků považována v podstatě za novinku, v dřívější výuce byla gotika prezentována pouze na stavbách kamenných.

Za hlavní přínos semináře pod vedením VŠ studentů byly označeny následující body v uvedeném pořadí:

- nové informace o časově vzdáleném a dosud pro mne nepřiliš zajímavém období
- zajímavá a zábavná forma celého semináře
- práce se čtečkou QR kódů a vyhledání podstatných informací o konkrétní stavbě
- porovnání staveb cihlové × kamenné gotiky (možnost vyjádřit vlastní emoce)

Závěrečná fáze projektu byla více méně „třešinkou na dortu“ a odměnou za měsíc pilné práce pro VŠ studenty → výzkumnou činnost, tvorbu dotazníků, přípravu i jejich realizaci v terénu.

Závěrem projektu byl jednodenní výjezd do hlavního města Dolního Slezska na Odře s prohlídkou slezských gotických

⁵ Shrnutí nejfrekventovanějších odpovědí od všech tří skupin VŠ studentů (ze 3 seminářů na SŠ).

⁶ Cca 70% SŠ studentů mělo čtečku instalovanou ve vlastním chytrém telefonu již minimálně rok; některým byly zapůjčeny školní tablety s touto aplikací.

⁷ <http://turistika.hradeckralove.cz/katedralsvateho-ducha-12666/>

památek (především goticko-renesanční radnice, katedrály sv. Jana Křtitele, kostela svatého Martina a dvojkostela svatého Bartoloměje a svatého Kříže...)⁸.

Osud Wroclawi/Vratislavi byl na několik století⁹ spojen s českými zeměmi, a to od roku 1335, kdy se celé Slezsko stalo součástí Českého království a Wroclaw královským městem. Především panování Lucemburků, hlavně Karla IV., bylo pro město zlatým věkem, po jehož stopách účastníci projektu pod vedením oborové didaktiky¹⁰ jeden krátký den putovali.

Studenti po uskutečnění zájezdu zaslali svou zpětnou vazbu a fotografii stavby či její části, která je nejvíce zaujala – nebylo překvapením, že převážná většina zaslala foto interiéru, exteriéru nebo některého detailu ze skutečně impozantní katedrály sv. Jana Křtitele. (Druhé místo v počtu zaslaných fotografií zaujala radnice.)

SEZNAM LITERATURY:

GAWIN, I.; SCHULZE, D.; VETTER, R. Schlesien. *Deutsche und polnische Kulturtraditionen in einer europäischen Grenzregion*. Köln – DuMont Verlag, 1999. ISBN 3-7701-4418-X.

HRUBÝ, V. *Katedrála sv. Ducha*. Hradec Králové 2002, ISBN 80-86472-10-8

JULÍNEK, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 275 s. ISBN 80-210-3495-5.

CHAMONIKOLASOVÁ, K (ed.) *Od gotiky k renesanci. Výtvarná kultura Moravy a Slezska 1400–1550*. IV. Opava. Brno 1999.

MAŁACHOWICZ, E. *Dzieje i architektura*. Wroclaw – Polska Akademia Nauk, 2000. *Kapitola Katedra Wroclawska*. ISBN 83-910911-2-0.

⁸ Originálnost památek je samozřejmě sporná, protože většina z nich byla těžce poškozena 2. svět. válkou, po ní byly velmi citlivě zrekonstruovány.

⁹ Roku 1741 Marie Terezie ztratila tuto část císařství ve Slezských válkách s pruským králem Fridrichem II.

¹⁰ Autorka článku.

O autorce:

Mgr. Irena Kapustová působí jako lektorka, didaktička dějepisu na Historickém ústavu FF UHK a pedagožka na gymnáziu (výuka předmětů dějepis, dějiny umění, RJ, NJ). Je členkou lektorského týmu projektu ESF MODES (moderní učitel dějepisu a společenských věd).

irena.kapustova@uhk.cz

GALERIJNÍ PEDAGOGIKA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ, GRAFICKÝ DESIGN BEZ HRANIC

Graphic Design Without Borders

Eva Havelková

Anotace:

Autorka článku se zamýšlí nad formami grafického designu v současnosti a nad způsobem, jak jej učit, aby byl pro studenty atraktivní.

Klíčová slova: Grafický design, výuka grafického designu, umělecká škola, Dynamic Media, nové technologie, plakát, Jan Kubasiewicz

Abstract:

The author of the article examines the forms of graphic design in the present and tries to find the ways how to teach design to be attractive for students.

Key words: Graphic Design, Graphic Design teaching, Art School, Dynamic Media, new technologies, poster, Jan Kubasiewicz

Anglické slovo design zdomácnělo v jazycích většiny vyspělého světa a nahradilo tak původně zavedené výrazy, u nás také až donedávna asi nejpoužívanější – propagační výtvarnictví, propagační grafika. Definice slova design/designovat, kterou ve zkrácené verzi Oxford English Dictionary prezentuje Norman Potter: v. vyznačovat; plánovat, mít záměr, zamýšlet...; s. plán na něco, co se dá udělat koncipovaný v myšlenkách; s. přizpůsobení si prostředků tak, aby vedly k cíli...¹ Pokud pomineme historický a sémantický kontext, můžeme design označit jako záměrnou, plánovanou a promyšlenou činnost, za konkrétním řešením stojí individuální rozhodnutí člověka nebo týmu. V tomto rozhodnutí je obsažen tvůrčí příspěvek (vklad). „Uchýlíme-li se ke starému dobrému a vždy spolehlivému ‚širokému hledisku‘, můžeme designérskou práci rozdělit do tří jednoduchých kategorií, přestože rozdíly mezi nimi nejsou v žádném případě absolutní a ani vždy nejsou popisovány: průmyslový design (věci), environmentální design (místa) a komunikační design (informace). [...] Co se týče oblasti průmyslového designu, lze říci, že profesní extrém sahají od ateliérové

keramiky a textilního designu na jedné straně spektra až k inženýrskému designu a počítačovému programování na straně druhé. [...] V oblasti komunikací může podobné spektrum sahát od řekněme volné knižní ilustrace až k nadmíru exaktním oborům jako kartografie či design přístrojového vybavení letadel. Je zřejmé, že čím více prostoru pro estetiku a smyslovost je v určité škále příležitostí v designu k dispozici, tím více design připomíná praxi ‚výtvarného umění‘.“² Problémem současnosti je, že pojem design již není jen záležitostí odborníků, termín se dostal díky médiím do širšího povědomí veřejnosti, která jej používá v nevhodném kontextu. Každodenně jsme svědky toho, že někdo píše nebo mluví o něčem „designovém“, aniž by chápal obsahovou a formální podstatu použitého termínu.

Rozsah grafického designu není jasně uchopitelný. Definují jej tvůrci, teoretici, ale i doba, ve které žijeme. Otázky odpovídají profesním zájmům – designéři přesahují hranice dosud vnímaných a akceptovaných médií, teoretici se tyto přesahy snaží vnímat v kontextu doby.

Co vše lze v dnešní době považovat za grafický design? Obstojí klasická tištěná média jako například plakát nebo časopis v konkurenci digitálního světa, kde, jak se zdá, jsou prostor, kapacita i možnosti neomezené? Jaká je vize budoucnosti, kam by tvůrci – grafičtí designéři – měli směřovat a jak by měla probíhat výuka grafického designu? Text se zamýšlí nad těmito otázkami, konfrontuje pohled kreativce s pohledem učitele grafického designu na střední umělecké škole a navrhuje jedno z možných východisek, případně může inspirovat samotné tvůrce.

Dnešní svět se mění tak rychle a natolik, že bychom bez znalostí těchto změn brzy zůstali daleko pozadu. Měli bychom se naučit vnímat a oceňovat nové přístupy a technologie a současně zkoumat jejich neustálý vývoj. V oblasti výuky grafického designu je to nezbytné. Studenti už nemohou být vedeni pouze k tomu, aby následovali stanovené instrukce. Tradiční řemeslné a technologické postupy by měly být vnímány jako samozřejmost a zároveň jako jedny ze základních stavebních prvků tvůrčí činnosti. Od mladého člověka očekáváme, že ocení výsledky minulosti a že je společně s poznatky nových technologií uplatní v aktuálním designu. Další nutností je bezesporu progresivní vývoj vzdělávacích

¹ Norman Potter: Co je to designér? in Martina Pachmanová: Design: Aktualita, nebo věčnost? Antologie textů k teorii a dějinám designu; s. 37

² Norman Potter: Co je to designér? in Martina Pachmanová: Design: Aktualita, nebo věčnost? Antologie textů k teorii a dějinám designu; s. 38

institucí – odborných škol s uměleckým zaměřením.

Inspirací může být přístup profesora Jana Kubasiewicz³, který působí na Massachusetts College of Art and Design v Bostonu. Skromný, nenápadný člověk poutá pozornost hloubkou svých znalostí, které dokáže prezentovat v zajímavých souvislostech. S osobností Jana Kubasiewicz jsem se setkala na jeho přednášce Sound-Image-Text-Motion. An Overview of Audiovisual Explorations v rámci konference Motyf – Student's Moving Type Festival⁴ ve Varšavě v červnu roku 2014.

Prezentované ukázky byly pro mě nové a natolik atraktivní, že jsem se k jejich zhlédnutí a detailnějšímu studiu vrátila v klidu své pracovní. Uvědomila jsem si, jak současně působí estetika videí z 30. až 70. let 20. století⁵. CB_1: Viking Eggeling, Symphonie diagonale, 1924; CB_2: Oskar Fischinger, Study No. 5, 1931; CB_3: Oskar Fischinger, Study No. 5, 1931; B_1: John Whitney, Permutations, 1966; B_2: Mary Ellen

Bute, Tarantella, 1940; B_3: Mary Ellen Bute, Tarantella, 1940; B_4: Mary Ellen Bute, Tarantella, 1940

Jejich přítomnost v našich myslích může být cenným zdrojem inspirace, využití nových technologií ve spojení s klasickými médii pak řešením otázky, kam by měl grafický design směřovat. Z obecnějšího úhlu pohledu je třeba si uvědomit další důležitou věc. Pro tvůrce – grafické designéry, studenty – je podstatné znát historický kontext, aby složitě neobjevovali již objevené. Učitelé by měli pracovat s historickým materiálem, uvádět jej v souvislostech a prezentovat jako inspirační zdroje.

Vyučuji grafický design na střední umělecké škole. Každý den se snažím pochopit svět a vnímání mladého člověka, se kterým pracuji, konfrontovat jej s vlastním tvůrčím světem a nalézt způsob, jak začínajícím tvůrcům předat zkušenost, podpořit kreativitu a vystavět současný grafický projev s atraktivní formou a smysluplným obsahem. Diskuse s mými studenty a vnímání světa, ve kterém se denně pohybují, mě utvrzují v názoru, že prostředkem komunikace dnešní doby je reklamní obraz. Zdroje informací volíme prostřednictvím obrazové navigace, psané texty nečteme, případně je čteme, pokud nás zaujme obrazová příloha. Troufám si tvrdit, že je to způsobeno rychlostí doby a neomezeným množstvím podnětů, které na nás denně, nejen díky novým technologiím, „číhají“. Popření tohoto faktu nás diskvalifikuje z role spoluvůrců vizuálního prostředí.

Pochopení se dá vysledovat na vysokých školách u nás i v zahraničí, od vážné pokusy se začínají objevovat také na úrovni středního školství. Uvádím zde tři konkrétní přístupy, ve kterých spatřuji ono: „ocenění výsledků minulosti, využití nových technologií, jejich uplatnění pro tento okamžik a současně, směřování do budoucnosti“.

PŘÍKLAD 1

Brendon Gouveia⁶, animovaný plakát, Massart, Boston, Dynamic Typography, pedagogické vedení: Jan Kubasiewicz

Tento příklad zde uvádím jako ukázkou pedagogické práce Jana Kubasiewicz. Brendon Gouveia posunul hranice statického plakátu, o kterém se skeptici vyjadřují jako o „mrtvém médiu“. Vznikl animovaný plakát s konečným vyústěním ve statický obraz. Toto propojení lze vnímat jako přirozenou cestu a logický vývoj, pozitivní je fakt, že funguje jak ve světě reálném, tak virtuálním.

PŘÍKLAD 2:

Šimon Bařák⁷, plakát Toyo Ito, klauzurní práce, 4. ročník, Střední umělecká škola, Ostrava, pedagogické vedení: Eva Havelková

B_5: Šimon Bařák, Plakát Tadao Ando, 2015

Šimon Bařák je z mého pohledu reprezentantem nové generace, která se snaží za „každou cenu“ vše změnit, a to radikálním způsobem. Pro svou klauzurní práci vytvořil plakát, který je mezistupněm, nebo pomyslným pojítkem reálného a virtuálního světa. Takto také autor interpretuje přístup japonského architekta Toyo Ito. Plakátu Šimon přiděluje roli „vstupního prostoru“ do světa, který má smysl, je funkční a zároveň praktický. Tomu odpovídá i potiskovaný materiál – poloprůsvitné syntetické plátno evokující pocit penetrace. „Heslem“ pro vstup je QR kód, po jeho sejmutí chytrým telefonem se divák okamžitě přesune do světa plného informací, kde se pohybuje po vlastní ose. Síla spočívá v jedinečnosti každé návštěvy, kterou umožňuje hustá síť vzájemně propojených odkazů.

PŘÍKLAD 3

Lukáš Dobeš⁸, plakát Tadao Ando, klauzurní práce, 4. ročník, Střední umělecká škola, Ostrava, pedagogické vedení: Eva Havelková

CB_4: Lukáš Dobeš, plakát Tadao Ando, 2015

Lukáš Dobeš přistupuje ke své práci s eitem a pokorou. Díky nadměrné vnímavosti vytvořil mnohvrstevnatý plakát, který, ač možná z pohledu autora

³ Jan Kubasiewicz, profesor, studoval v polské Lodži. Působí na Massachusetts College of Art and Design v Bostonu. Je vedoucím ústavu Dynamic Media – magisterského studijního programu, kde se studenti zaměřují na úlohu a případně nové využití „dynamických médií“ v komunikačním designu. Působí jako hostující lektor na mnoha univerzitách v USA, Austrálii, Číně, Japonsku, Koreji, Itálii a Polsku. Pořádá výstavy, workshopy, semináře a konference na téma komunikace, design a média. Vystavuje v Polsku, Spojených státech, Německu, Francii, Belgii, Velké Británii, ale i v Japonsku. Získal řadu ocenění, publikuje. Podrobný profesní životopis na http://www.massart.edu/jan_kubasiewicz.html.

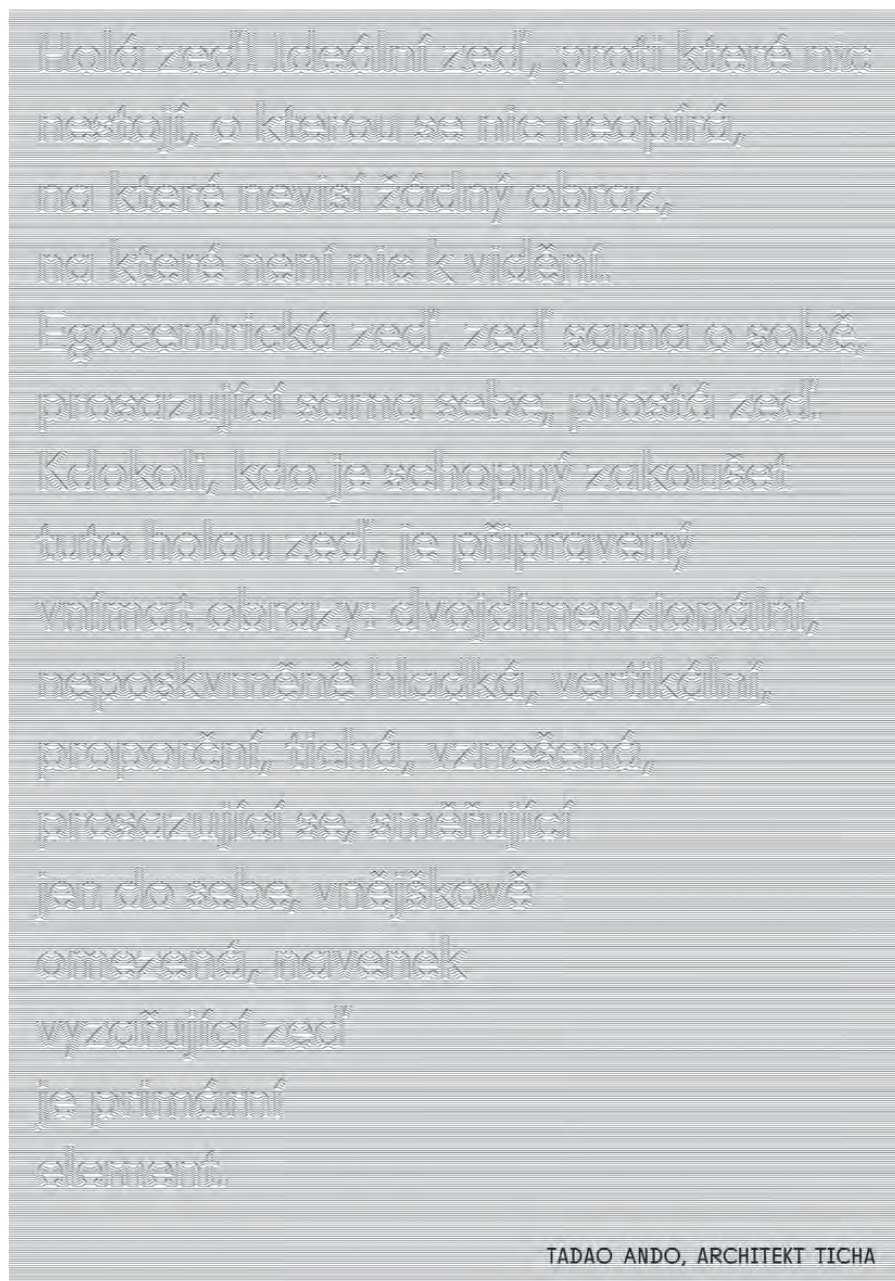
⁴ Motyf je mezinárodní studentský festival typografie v pohybu, v roce 2014 se ve Varšavě konal druhý ročník s podtitulem „Type in music, the rhythm of letters“, součástí festivalu byly týdenní workshopy, které vedlo jedenáct odborníků ze šesti zemí světa. Vyvrcholením akce byla dvoudenní konference a veřejné promítání oceněných nebo zúčastněných prací – „typografických“ videí nebo animovaných filmů. Českým přednášejícím byl Filip Blažek. Příští Motyf se bude konat v německé Mohuči v roce 2016. Více informací na <http://motyf.pjwstk.edu.pl/>.

⁵ Viking Eggeling: Symphonie diagonale, 1924 – <https://www.youtube.com/watch?v=oVFzGJoJuQ>, <http://vimeo.com/42401347>; Oskar Fischinger: Study No. 5, 1931 – <http://vimeo.com/63950884>, <http://www.oskarfischinger.org/>; Mary Ellen Bute – <http://www.centerforvisualmusic.org/Bute.htm>; John Whitney: Permutations, 1966 – <https://www.youtube.com/watch?v=BzB31mD4NmA>

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=8dF0m-VEvbg>, <http://jessey.com/brendon/>

⁷ <http://baraksimonportfolio.wz.cz/>

⁸ <http://lukasdobes.cz/>



prostor vnímání. Pripusťme si, že grafický design nemusí vždy mít hranice. Současně je však nutné pracovat s myšlenkou, že grafický design je prostředek komunikace, proto by výsledný produkt měl kromě estetiky a kreativity obsahovat také funkci a srozumitelnost.

ZDROJE INFORMACÍ:

WWW.ADOBE.COM

BAŘÁK, Š.: Portfolio. Dostupné na www.barak-simonportfolio.wz.cz

BUTE, M. E.: Video dostupné na www.centerforvisualmusic.org/Bute.htm

DOBEŠ, L.: Portfolio. Dostupné na www.lukasdobes.cz

EGGELING, V.: Symphonie diagonale. Video dostupné na www.youtube.com/watch?v=oVFzGJoluQ nebo vimeo.com/42401347

FISCHINGER, O.: Study No. 5. Video dostupné na vimeo.com/63950884 nebo www.oskarfischinger.org

GOUEIA, B.: Animovaný plakát. Video dostupné na www.youtube.com/watch?v=8dFOm-VEvbg

LEHNI, J.: Scriptographer. Dostupné na www.juerglehni.com/works/scriptographer

www.massart.edu/jan_kubasiewicz

www.motyfpjwstk.edu.PL

PACHMANOVÁ, M.: Design: Aktualita nebo věčnost? Antologie textů k teorii a dějinám designu. Praha : Vysoká škola umělecko-průmyslová v Praze, 2005. ISBN 80-86863-05-0.

WHITNEY, J.: Permutations, 1966. Video dostupné na www.youtube.com/watch?v=BzB31mD4NmA

Obr. CB4 Lukáš Dobeš. plakát Tadao Ando, klauzurní práce, 4. ročník, Střední umělecká škola, Ostrava, pedagogické vedení: Eva Havelková

neplánovaně, ocení široké spektrum publika. Od těch, kteří práci věnují maximálně tři sekundy – vizuální zážitek, po ty, kteří se chtějí ponořit do hloubky a pod hladinou najdou vždy něco zajímavého. Tento mimořádně chytrý přístup nám dává naději, že i v dnešním uspěchaném světě funguje síla myšlenky. Přidanou hodnotou je navíc technologie, která využívá JavaScriptových kódů v grafice⁹. Chytré a zároveň úsměvné je to, že se jedná

o volně dostupný doplněk aplikace Adobe Illustrator¹⁰.

Toto je bezprostřední sonda z mého okolí. Při hlubším zkoumání bychom jistě našli širokou škálu přístupů a samozřejmě i výsledků. Chci tímto poukázat na nutnost vnímání potřeb společnosti, schopnost reflektovat tyto potřeby v aktuálním designu, inspirovat a dodat odvalu těm, kteří se bojí být nekonvenční. Věřím, že je to jednoduché, klíčem může být neomezený

O autorece:

MgA. Eva Havelková je designérka, studentka doktorského studijního programu Specializace v pedagogice oboru Výtvarná výchova na PedF Masarykovy univerzity v Brně, učitelka odborných předmětů na Střední umělecké škole v Ostravě.

eva_havelkova@volny.cz

⁹ Jürg Lehn, Scriptographer; <http://juerglehni.com/works/scriptographer>

¹⁰ Adobe Illustrator je vektorový editor od společnosti Adobe Systems. Program se využívá pro tvorbu vektorové grafiky viz <http://www.adobe.com/>

PŘÍSTUP UČITELŮ K INTEGRACI SLOŽEK VÝTVARNÉ VÝCHOVY DO NEUMĚLECKÝCH PŘEDMĚTŮ NA 1. STUPNI ZŠ

Teachers' Attitudes towards the Integration of Visual Art Education into Non-artistic Subjects in the First Grade of Primary School

Zuzana Pechová

Anotace:

Koordinace jako typ vnitřní integrace učiva je cestou, jak do edukační praxe převádět požadavky státního školního kurikula. Především učitelé na prvním stupni základních škol mají možnost integrovat prvky různých předmětů. Brání jim v tom ale nepřipravenost prostředí i nedostatečná podpora. Integraci výtvarné výchovy s dalšími předměty je možné výrazně ovlivnit rozvoj žáka a usnadnit mu cestu k pochopení učiva. Příspěvek představuje výsledky výzkumu, zjišťujícího, jak k této integraci přistupují učitelé v edukační praxi.

Klíčová slova: integrace, koordinace učiva, výtvarná výchova, primární vzdělávání

Abstract:

Coordination, as the type of internal integration of curriculum, is a way to transfer the state school standart requirements into educational practice. Especially teachers at primary schools have the possibility to integrate the elements of different school subjects. Unpreparedness of the school environment and inadequate support prevents them from doing so. The arts integration can significantly affect the development of the pupil and make his way toward understanding the curriculum. The paper presents the results of the research focused on the teachers approach to visual arts integration in practice.

Key words: integration, coordination of curriculum, art education, primary education

ÚVOD

Mezipředmětové vztahy, projektová výuka a průřezová témata jsou jedním ze základních charakteristik rámcových vzdělávacích programů. Propojování poznatků různých věd je tendencí sahající až do dob antiky, ale na konci 20. století dochází s restrukturalizací poznání (Mestenhauser; Walterová 1993) k jejímu oživení nejen na poli vědeckém, ale také pedagogickém. Zde je interdisciplinarita chápána jako způsob objasňování, jenž spojuje poznatky a metody několika vědních disciplín, a jako didaktický přístup prosazující ve výuce mezipředmětové vztahy (Pedagogický slovník 2009, s. 111). V rámci interdisciplinárního přístupu ve výuce se zmiňuje také integrace, která se v tomto smyslu projevuje v rámci tzv. integrovaného kurikula, kdy dochází k syntéze učiva jednotlivých předmětů (Podroužek 2002, s. 11). Právě uměnovědné předměty (hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova) jsou pro integraci využívány také ve školních vzdělávacích programech, většinou v rámci sebe navzájem, zřídka pak ve spojení s neuměleckými vzdělávacími oblastmi. K propojování

jednotlivých předmětů rámcový vzdělávací program doporučuje využívání projektové výuky a průřezových témat.

Již zmíněná restrukturalizace poznání, důraz na kreativitu v přístupu ke světu, rozvoj dostupnosti informací a vizualita odrážejí současný přístup ke vzdělání, který je definován pojmem kulturní gramotnost (Pupala; Zápotočná 2001, in Šobánková 2007, s. 25). A je to právě výtvarná výchova, která jako jediná vede žáky k vizuální gramotnosti, jež tvoří nedílnou součást kulturní gramotnosti (srov. Fulková 2002, Vančát 2000). Množství výzkumů dokazuje kladný vliv integrace umění do výuky na rozvoj žáků a facilitaci učení (srov. Catterall 2009; Bamford 2006, Eisner 2002, Fiske 1999). A také české kurikulární dokumenty akcentují přínos tvořivých činností, rozvoj citění, kreativity, vnímavosti k uměleckému dílu, světu i k sobě samému (RVP 2013, s. 68). Odborníci zaměřeni na výtvarnou pedagogiku (Zhoř, Slavík, Horáček, Babyrádová) se sice zabývají integrací nových postupů výtvarného umění, užíváním symbolů ve výtvarném vyjádření nebo využitím artefaktů v praxi, přesto není integraci výtvarné výchovy v primárním vzdělávání věnována přílišná

pozornost. Není dostatečně teoreticky zpracována, není prakticky ověřována a chybí dostatek podkladů a inspiračních zdrojů pro učitele a studenty učitelství (Rumpelová 2010). Vzhledem k tomu, že učitelé dnes velkou měrou sami ovlivňují to, jak výuka bude vypadat (mj. tvorbou školních vzdělávacích programů), je také na nich, jestli a jakým způsobem k integraci ve výuce přistoupí. K dokreslení současné situace považujeme za důležité zjistit, s jakou intenzitou a jakým způsobem k integraci výtvarné výchovy přistupují učitelé na 1. stupni základní školy.

1 KONCEPTUÁLNÍ VÝCHODISKA

1.1 Integrace ve výuce

Terminologie pojmu integrace je u nás i v zahraničí chápána poměrně široce. U nás se tímto pojmem zabývají především Podroužek (2002) a Rakoušová (2008), kteří pro naše prostředí rozlišují základní přístupy k integraci ve výuce, vymezené jako:

Integrace je vzájemným pronikáním a spojováním obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční celek a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento

integrováný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů (Rakoušová 2008, s. 15). Zde tedy dochází k vymezení oproti interdisciplinaritě, kde nový cíl vyplývající z integrovaného celku nevzniká. K integraci dochází ze strany učitele, žáka a obsahu učiva.

V rámci integrace učiva je možné rozeznávat několik rovin. V případě, že se jedná o vnější integraci, může vznikat samostatný předmět řazením témat několika oborů z podobných oblastí (konsolidace) nebo např. časově omezený tematický projekt, který zvyšuje časovou dotaci těchto předmětů (komasace). U vnitřní integrace je možné řešit určité téma či problém z různých hledisek jednotlivých předmětů (koncentrace), nebo může docházet k pronikání některých prvků jednoho předmětu do předmětu druhého (koordinace). Je chápána jako součinnost a spolupráce, při které dochází k využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu do druhého, aniž by došlo k narušení obsahu prvního předmětu (srov. Podroužek 2002, Rakoušová 2008, Kovalík 1995).

K interdisciplinaritě a integraci ve výuce vyzývá již program Národní škola (1997), který uvádí alternativy k tradiční výuce v podobě integrovaných předmětů (např. estetická výchova). Na prvním stupni základních škol je integrace předmětů patrná např. v předmětu Člověk a jeho svět. Právě na prvním stupni základních škol je v našem prostředí nejvhodnější prostředí pro integraci ve výuce. Je to dáno především možnostmi učitele, který zpravidla vyučuje všechny nebo většinu předmětů, a má možnost flexibility v úpravách rozvrhu. Přesto existují objektivní překážky, bránící či znesnadňující integraci. Podroužek (2002, s. 44) uvádí čtyři základní problémy:

1. neexistence učebních textů, které by vycházely z integrovaného kurikula a zásad integrované výuky,
2. nepřipravenost vyučujících k integrované výuce,
3. nedůvěra odborníků, vyučujících a širší veřejnosti k netradičnosti tohoto pojetí výuky,
4. malá propracovanost řešení problematiky didaktické transformace vědeckých poznatků na didaktizované poznatky pro integrovanou výuku.

1.2 Integrace umění

Integrováním druhů umění do dalších předmětů se zabývá již od počátku 20. století především americká pedagogika (např. publikace Leona Winslowa *The Integrated School Art Program* z roku 1939). Zde je integrace umění ve výuce chápána jako učební strategie, při které integrací umění s neuměleckými předměty dochází k prohlubování znalostí a dovedností z obou oblastí (Isenberg & Jalongo 2010, Werner & Freeman 2001), žáci se učí prostřednictvím tvůrčího procesu. Americká pedagogika rozlišuje tři přístupy k integraci umění ve výuce. Umění jako samostatný předmět, Umění posilující jiný předmět (např. píseň k naučení abecedy bez pozornosti k rozboru melodie, notového zápisu, rytmu apod.) a Umění integrující svůj obsah s jiným předmětem. Vzhledem k nedávným rozpočtovým omezením a důsledky projektu *No child left behind* z roku 2001, zdůrazňujícím akademické výsledky žáků tzv. STEM předmětů (science, technology, engineering and mathematics), vzniklo množství výzkumů věnujících se důležitosti umění ve vzdělávání a rozvoji dětí.

Integrace umění se podílí na zprístupňování učiva, ulehčení jeho osvojení, podporuje zkušenostní učení a radost ze získávání poznatků, pomáhá žákům vytvořit si osobní vztah k tématu a pomocí umění jej reflektovat, ulehčuje pochopení abstraktních témat a jejich uplatnění, napomáhá vytváření sociálních vazeb kolektivu, komunikačním schopnostem dětí a rozvoji kritického myšlení (Crawford 2004, s. 6). Zapojením umění do výuky jiných předmětů pomáhá jejich pochopení také žákům, kteří s tématem, či oborem mají obvykle potíže, podporuje vnitřní motivaci k učení a posiluje sebevědomí, rozvíjí schopnost žáků aplikovat naučené v nových situacích (Stevenson; Deasy 2005).

1.3 Aktuální přístupy k integraci výtvarné výchovy

V našem edukačním prostředí není věnována přílišná pozornost propojování prvků výtvarné výchovy s jinými předměty. Prozatím nejširší zpracování tohoto tématu je publikace V. Spousty (1997), která zkoumá vztahy mezi tzv. uměleckými výukovými předměty a navrhuje jejich

využití ve výuce na základních a středních školách. Součástí jeho práce je také longitudinální výzkum, jehož cílem bylo zjistit aktuální stav koordinace a integrace základních druhů umění ve školách. Z výsledků výzkumu vyplývají reálné překážky bránící učitelům v integraci, přestože jí přisuzují velký výchovný význam: časová a organizační omezení, nedostatečná připravenost (Spousta 1997, s. 152, 153). Publikace také ojediněle v českém prostředí představuje konkrétní příklady děl vhodných k integraci a metodologické aspekty koordinace a integrace uměleckých druhů ve výuce.

Další odborníci se věnují integraci výtvarné výchovy s konkrétními předměty, nejčastěji pravděpodobně s českým jazykem a literaturou. Publikace B. Hoffmanna (1995) se zaměřuje na jazyk umění jako svébytný prostředek komunikace mezi slovesným a výtvarným uměním. Představuje typologickou pestrost vztahů a vyjadřovacích prostředků verbálních a neverbálních (Hoffmann, 1995, s. 5). I. Rumpelová (2010) ve své disertační práci zkoumá a představuje způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově v nižším sekundárním vzdělávání v České republice na základě dotazníkového šetření u žáků. Ze zjištění vyplývá zájem žáků o propojování těchto dvou předmětů a poměrně nízký výskyt takové integrace v jejich výuce. Navrhuje také možné způsoby zvolené integrace. Integraci výtvarné výchovy se pak zabývá také několik závěrečných prací na našich univerzitách (např. Kafková 2014, Strnadová 2014, Musilová 2011).

Propojováním výtvarné výchovy s dalšími předměty, vědními obory a interdisciplinaritou se zabývají také výtvarní odborníci. V práci I. Zhoře (1991) můžeme sledovat myšlenky uplatnění principů akční tvorby a tvořivosti v rámci přesahu předmětu výtvarná výchova. Součástí jeho práce je pak také projektová výuka, které se u nás věnuje nejvíce V. Roeselová (1997). Integraci esteticko-výchovných disciplín a tzv. činnou výchovou se zabývá H. Stehlíková Babyrádová (2002). Interdisciplinarita je důležitou součástí úvah nejen Stehlíkové Babyrádové (2004), ale především J. Slavíka (2008), jeho artefietika je charakterizovaná jako specifický pedagogický přístup, který lze uplatnit ve všeobecném

vzdělávání a ve výchově. Integrovaní procesy ve výtvarné výchově spolu s českým jazykem a literaturou, hudební výchovou, prvoukou a přírodovědou, vlastivědou a matematikou ve svém učebním textu zpracovává L. Zachová (2000). Představuje konkrétní možnosti práce s integrací výtvarné výchovy do jiných předmětů tak, jak je zpracovalo množství jejich diplomantů v závěrečných pracích.

2 VÝZKUM

I přes požadavky a směřování kurikulárních dokumentů a vzrůstající zájem o integrační tematiku ve školství na všech úrovních jsme přesvědčeni, že v edukační realitě je množství překážek, které učitelům, popř. školám brání v její realizaci. Rozhodli jsme se proto přispět k současnému poznání o získání představ o reálné situaci integrace výtvarné výchovy s neuměleckými předměty na 1. stupni základních škol.

2.1 Cíle, výzkumné otázky a výzkumný soubor

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé na 1. stupni základních škol přistupují k integraci složek výtvarné výchovy. Definovali jsme základní výzkumné otázky:

Které okolnosti podmiňují integraci?
Jak je integrace přítomna v edukační praxi?

První otázka si klade za cíl zjistit, jaké důvody vedou učitele k (ne)integraci složek výtvarné výchovy do dalších neuměleckých předmětů a jaký význam této integraci učitelé přisuzují. Druhou otázkou bychom chtěli zodpovědět, jak často a jakým způsobem učitelé tuto integraci využívají.

Výzkumný soubor tvořili učitelé 1. stupně základních škol z náhodně vybraných základních škol v Libereckém kraji. Výběr škol byl proveden pomocí generátoru náhodných čísel podle veřejného seznamu rejstříku škol MŠMT. Dotazník byl rozeslán a sbírán v roce 2015. Celkem bylo osloveno 150 učitelů, vyplněných dotazníků bylo získáno 113, což tvoří 75 % z celkového počtu oslovených učitelů. K představě o složení respondentů dotazník obsahoval položku

zjišťující věk a služební věk učitelů. Polovina (51 %) učitelů byla ve věku mezi 36 a 50 lety, 32 % bylo pod 35 let a 17 % učitelů bylo starších 50 let. Z nich téměř polovina (43 %) učí na 1. stupni základní školy 4–15 let, 28 % učí méně než 4 roky a 29 % se v primárním školství pohybuje více než 15 let.

2.2 Metodika výzkumu

Pro nalezení odpovědi na dané otázky jsme zvolili metodu dotazníkového šetření. Na základě předvýzkumu a konzultací s odborníky byl dotazník sestaven ze 14 otázek, z nichž 2 byly otázky demografické a 12 otázek obsahových. Snažili jsme se dotazník koncipovat tak, aby poskytoval co nejpřesnější informace a zároveň aby učitelé byli ochotní dotazník vyplnit. Šest otázek bylo uzavřených, dvě polouzavřené, obsahující výčtové položky a prostor pro vlastní vyjádření a 4 otevřené. Odpovědi na uzavřené otázky byly zpracovány s využitím tabulkového procesoru a následně analyzovány. Odpovědi na otevřené otázky byly tříděny a kategorizovány.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMU

3.1 Pedagogický význam integrace složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů a důvody jejího začleňování do výuky

Tomuto okruhu se věnovalo sedm položek dotazníku. Dvě otázky zjišťovaly osobní přístup učitelů k všeobecnému významu této integrace, dvě otázky sledovaly, v jaké fázi hodiny integraci využívají a jaké konkrétní složky výtvarné výchovy, dvě otázky se zaměřily na výhody a nevýhody integrace z pohledu učitele. V rámci této sekce uvádíme také vyhodnocení otázky zjišťující, co si učitelé pod spojením „integrace složek výtvarné výchovy“ představují: volné odpovědi jsme kategorizovali a vytvořili tak tři skupiny. Nejčtenější je vizualizace jako podpora učení, např. ilustrace k četbě, kresba k probíraným pojmům, jako je třeba magnetické pole, apod. Druhou skupinu tvoří odpovědi, které zmiňují metody výuky založené na interdisciplinaritě, např. projektová

výuka, projektové dny. Třetí skupina jsou odpovědi, které uvádějí užití výtvarných činností v jiných předmětech, např. vybarvování, kresebný náčrt, jako doplňující úkol.

77 % učitelů přiznává integraci velký význam, z kategorizace odpovědí upřesňujících, jaký konkrétně, jsme vygenerovali šest základních důvodů (seřazené dle četnosti): rozvoj výtvarných a tvůrčích kompetencí, posilování interdisciplinarity, motivace pro vzdělávání, facilitace pochopení učiva a prožitek jako součást učení se.

Žádný z učitelů není toho názoru, že integrace význam nemá. Tyto kategorie je možné porovnat s výsledky odpovědí na uzavřenou otázku nabízející obecné pozitivní vlivy integrace, které jsme vyhodnotili v rámci předvýzkumu a opřeli o studie odborné literatury. Téměř polovina (47 %) respondentů souhlasí s tvrzením, že integrace přispívá ke zvýšení zájmu a aktivity žáků o probírané učivo a práci v hodině daného předmětu. 30 % učitelů integraci připisuje usnadnění učení, 20 % z nich pak zlepšení studijních výsledků, 3 % respondentů v možnosti vlastní formulace zmiňuje rozvoj uměleckého a estetického cítění.

Dvě položky dotazníku sledovaly výhody a překážky integrace. Sestupně seřazené je uvádíme v následujícím výčtu.

Výhody: propojování poznatků a vnímání souvislostí, zpestření výuky, zvýšení atraktivity výuky a rozvíjení aplikace nabytých znalostí a dovedností.

Nevýhody: zvýšené nároky na přípravu výuky a vyučujícího, nedostatečná nabídka dalšího vzdělávání k této problematice, ekonomické překážky, nedostatečná pregraduální příprava, metodické překážky, časová náročnost v hodině, osobnost učitele.

Kromě těchto obecných dat nás také zajímaly osobní důvody (ne)začleňování integrace do výuky učitelem. Tyto otázky byly otevřené a následně kategorizované. 27 % respondentů akcentuje právě prožitkovou funkci integrace a facilitaci učení, 25 % učitelů zpestření výuky. Dále je to relaxační funkce, rozvoj kreativity, uplatňování mezipředmětových vztahů a rozvoj jemné motoriky. Učitelům osobně v začleňování integrace brání (s přibližně stejnou četností) větší rozhled jich samotných, malá znalost

umění a výtvarných postupů a technik a časová náročnost na přípravu spojená s nedostatkem pomůcek a metodického materiálu.

3.2 Četnost a způsob integrace složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů

Pomocí sady pěti otázek jsme zjišťovali, jestli učitelé začleňují integraci do své výuky a jak je tato integrace zakotvena či podporována jejich školou. Dále jsme zjišťovali, v jaké fázi hodiny a v jakém předmětu k integraci dochází nejčastěji a jaké ze složek výtvarné výchovy jsou nejvíce využívány.

Z výsledků vyplývá, že nejčastěji je integrace ve výuce zaváděna podle vůle učitele (72 %), 23 % uvádí, že je zakotvena ve školním vzdělávacím programu a 5 % uvádí podporu vedení školy. Integraci složek výtvarné výchovy v jiných předmětech ve výuce využívá pravidelně 29 % učitelů, 56 % nepravidelně, 12 ojedinele a vůbec ji nevyužívají 3 %. Nejčastěji se tak děje ve fixační a motivační fázi hodiny (shodně 30 %), o něco méně ve výkladové a diagnostické fázi (shodně 20 %). K integraci je pro učitele nejvhodnější český jazyk a literatura (25 %) a vzdělávací oblast Člověk a jeho svět (36 %), dále také matematika (18 %). Ze složek výtvarné výchovy jsou to nejvíce výtvarné prostředky (42 %), dále výtvarné umění (35 %) a z 23 % výtvarné postupy.

4 ZÁVĚRY

Přestože byl dotazník pro učitele koncipován poměrně stručně, jsme přesvědčeni, že zkoumaná oblast reality integrace výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy byla v otázkách dotazníku pokryta dostatečně a poskytuje aktuální přehled o stavu tohoto fenoménu. Získané závěry je tak možné porovnat se stavem popsaným v dostupné odborné literatuře o dosavadním výzkumu u nás. Ten je, jak zmiňujeme v kapitole 1.3, v našem prostředí zájmem odborníků již řadu let, ale v omezené míře.

Vrátíme-li se k výzkumným otázkám, provedený výzkum ukázal, že učitelé na prvním stupni základní školy výtvarnou výchovu integrují nepravidelně, ale

ve všech částech hodiny. Nejčastěji tak konají v hodinách českého jazyka a literatury a ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Využívají přitom především výtvarné prostředky. Učitelé nicméně tuto integraci považují za významnou pro výuku a žáka. Důležitá je pro ně z motivačního a zpřístupňujícího hlediska, uvědomují si také důležitost kreativity ve vzdělávání, přestože ve volných odpovědích učitelé toto téma více nerozvíjejí. Neobjevuje se vlned učitelů k hodnotě integrace k podpoře tzv. měkkých dovedností, sociální inteligence apod. Osobně integrují prvky výtvarné výchovy do jiného předmětu především kvůli prožitkovosti, kterou tato integrace nabízí, a s tím často spojují potřebu tímto prožitkem zpestřit hodinu. Výpovědi učitelů korespondují s daty v dostupné literatuře a ve výzkumu, a to především v oblasti překážek k integraci. Jedná se hlavně o nepřipravenost prostředí (pomůcky, finance, metodika, pregraduální příprava), často ale také přiznávají osobní limity ve výtvarných znalostech a tendenci omlouvat neintegraci vlastní výtvarnou neschopností.

Z výsledků je patrná vůle učitelů předměty integrovat, i obecné uvědomění si významu výtvarné výchovy ve vzdělávání. Sami tak ale činí především z motivace žáků hodinu ozvláštnit. Nabízí se tak otázka, zda tento důvod vede učitele zároveň k zachování vzdělávacího obsahu obou předmětů, nebo zda výtvarná výchova pouze neilustruje učivo jiného předmětu. Vzhledem k výsledkům otázky na učitelovu představu o tom, co je to integrace výtvarné výchovy s jiným předmětem, je možné předpokládat, že někdy se ani o složky výtvarné výchovy nejedná a učitel sem řadí jakoukoli činnost s pastelkou či nůžkami. Z tohoto hlediska považujeme tento výzkum za vstupní k dalším otázkám, které jeho výsledky otevírají, např. otázka chápání pojetí výtvarné výchovy v rámcovém vzdělávacím programu učitelem, zkoumání reálných integračních úloh v souvislosti s udržením učiva obou integrovaných předmětů.

SEZNAM LITERATURY:

- BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno : Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2002. ISBN 80-210-3029-1.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno : Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-6.
- BAMFORD, A. *The WOW factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. New York : Waxmann Munster, 2006. ISBN 978-3-8309-1617-8.
- CATTERALL, J. S. *Doing Well and doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. London : I-Group Books, 2009. ISBN 1616234792.
- CRAWFORD, L. *Lively Learning: Using the Arts to Teach the K-8 Curriculum*. Turners Falls, MA : Northeast Foundation for Children, 2004.
- EISNER, E. W. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London : Yale University Press, 2002. ISBN 0-300-09523-6.
- FISKE, E. B. *Champions of Change – The Impact of the Arts on Learning*. Washington, DC : The Arts Education and Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities, 1999.
- FULKOVÁ, M. Když se řekne...vizuální gramotnost. In *Výtvarná výchova*, 2002, 42, č. 4., s. 12–14. ISSN 12103691.
- HOFFMANN, B. *Pracujeme se školním vzdělávacím programem-meziohorové vazby*, Český jazyk a literatura – Výtvarná výchova. Praha : ALBRA, 2005.
- ISENBERG, J. P.; JALONGO, M. R. *Creative thinking and arts-based learning: preschool through fourth grade*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, Inc. 2010.
- KAFKOVÁ, H. *Rozvoj možností výtvarné výchovy v integraci s cizím jazykem*. Praha : Univerzita Karlova. Disertační práce (Ph.D.). 2014.
- KOVALIK, S.; OLSEN, K. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž : Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- MESTENHAUSER, J.; WALTEROVÁ, E. Interdisciplinarita – vědecký problém nebo praktická potřeba? In *Alma Mater 2: revue pro vysoké školy*. roč. 3. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Rada vysokých škol České republiky, 1993.
- MUSILOVÁ, K. *Integrativní pojetí výtvarných činností a matematiky ve vzdělávání*. Brno : Masarykova univerzita. Bakalářská práce. 2011.
- PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň : Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-467-6.
- RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.
- RUMPELOVÁ, I. *Integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově (se zaměřením na nižší sekundární vzdělávání)*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. Disertační práce (Ph.D.). 2010.
- ROESELIOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.

RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha : VÚP, 2013.

SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění*. Brno Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-120-1649-X.

STRNADOVÁ, K. *Integrace výtvarné výchovy a anglického jazyka (CLIL – obsahově a jazykově integrovaná výuka)*. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita. 2014.

ŠOBÁŇOVÁ, P. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. In *Škola muzejní pedagogiky I*. Olomouc : Univerzita Palackého 2005. s. 168–172. ISBN 80-244-1002-8.

STEVENSON, L. M.; DEASY, R. J. *Third Space: When Learning Matters*. Washington DC : Arts Education Partnership. 2005.

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

WERNER, L.; FREEMAN, L. *Arts integration: A vehicle for changing teacher practice*. Příspěvek z výročního setkání American Educational Research Association, Seattle, WA, USA, 2001.

ZACHOVÁ, L. *Integrační procesy ve výtvarné výchově*. Hradec Králové : Gaudeamus. 2000. ISBN 80-7041-136-8.

ZHOŘ, I.; HORÁČEK, R.; HAVLÍK, V. *Akční tvorba*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-074-6.

Tento příspěvek vznikl v rámci grantu studentské grantové činnosti Technické univerzity v Liberci, projektu SGS TUL č. 21100.

O autorce:

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D., je odbornou asistentkou na katedře primárního vzdělávání FP TUL v Liberci. Zaměřuje se na zprostředkování kulturně historického dědictví a roli umění ve vzdělávání.

zuzana.pechova@tul.cz

POZNÁVÁNÍ KOMUNIKAČNÍHO JAZYKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Cognition Of The Communication Language Of Art Education In The Second Stage Of Primary School

Jana Jiroušková

Anotace:

Cílem článku vycházejícího z pedagogické praxe bylo ukázat jednu z mnoha možností práce s pojmy, které nám učitelům pomáhají objasňovat a přibližovat žákům možnosti výtvarného a uměleckého vizuálního obrazu a s tím spojené používání oborových pojmů, které jsou základem výtvarného jazyka jako prostředku komunikace. Důležitou součástí výuky je hledání a poznávání vizuálního zobrazení obsahu pojmů ve výuce výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy.

Klíčová slova: Otázka, aktivní dialog, kontexty, identifikace, prvky výtvarného jazyka, komunikační možnosti ve výtvarné výchově, obrazová vizualizace pojmů komunikačního jazyka výtvarné výchovy

Abstract:

The target of this article coming out of the teaching practice was to show one of the possibilities of work with concepts. It helps teachers to introduce and explain the options of an artistic and creative visual image to their pupils in connection with using specific terms. These terms or concepts are the base of an artistic language which is used as a medium of communication. Very important part of an educational process in Art at the second stage of primary school is searching and cognition of the visual display of concepts content.

Key words: Question, active dialogue, contexts, identification, art language elements, communicative possibilities in Art Education, image visualization of communicative language terms in Art Education

1. CHARAKTERISTIKA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ

Základní školu Na Líše v Praze 4, ve které pracuji, navštěvuje 380 žáků. Od roku 2007 probíhá výuka ve škole podle vlastního vzdělávacího programu „Stavíme mosty“. Charakteristická je

pro tento vzdělávací program snaha o „odstraňování jakýchkoliv bariér bránících rovnému přístupu ke vzdělání bez ohledu na tělesné možnosti a duševní schopnosti dítěte“¹ Mezi

vzdělávací oblasti, kterými se škola profiluje, patří výběrová výtvarná výchova, informatika zaměřená na informační gramotnost a počítačovou grafiku a rozšířená výuka cizích jazyků – německého a anglického, který se na této škole vyučuje od první třídy.

¹ převzato z profilu školy, ředitel Mgr. V. Hlinka, zástupce ředitele Mgr. Dana Porschová

2. ÚVODEM

Výuka na základních školách není v dnešní době nijak jednoduchá. Setkávají se zde různé vlivy sociální, kulturně-historické, společenské. Střetávají se často světy zcela odlišné. Výtvarná výchova je v povědomí rodičů, a dost často i pedagogů, brána jako doplňkový předmět. Tento názor učitelům výtvarné výchovy práci nijak neusnadňuje. Žáci k výuce přistupují a priori bez velkého zájmu a snahy. Při návštěvách základních škol jsem se setkala převážně s takovýmto přístupem k předmětu, který ráda učím. Vzpomínám si však na své začátky, na hodiny vysvětlování i diskuzí směřujících k tomu, aby výuka byla brána vážně. Jedním z momentů, které mi pomohly dostat vnímání výtvarné výchovy ze zažitých stereotypů, bylo i nové pojetí výuky, které jsem se snažila připravit a rodičům, kolegům a hlavně žákům vysvětlit.

Výuku ve vyšších ročnících jsem stavěla hlavně na podpoře výchovné funkce vzdělávání a na rozvíjení osobnosti žáka ve strukturálních vazbách. Struktura jednotlivých projektů byla postavena tak, aby samotný výtvarný problém poskytl žákům vícevrstvý pohled na danou problematiku, aby utvářel jejich postoje a hodnoty a aby byl přínosný i v oblasti vědomostí. Důležité však bylo vysvětlení takto postavených projektů rodičům a samotným žákům. Ukázalo se, že pokud žáci i jejich rodiče porozumí cíli projektu a výchovně-vzdělávacímu záměru, výuku vnímají jako přínosnou a důležitou. Základem projektově-problémové výuky je ovšem předat žákům komunikačně pojmový aparát, který jim umožní jak konkretizovat samotný problém, tak obhájit svojí vlastní práci.

3. OBRAZOVÝ ZNAK A KOMUNIKACE NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

3.1. Obsah vyučovaného problému

Výtvarné třídy se každý rok tvoří ze žáků jak z naší školy, tak i žáků přicházejících z jiných základních škol. To s sebou nese různou úroveň znalostí a zkušeností. Žáci se na svých školách setkali s rozdílným pojetím výtvarné výchovy, jež je vždy ovlivněno ve velké míře osobností učitele. Co učitel, to specifické pojetí výuky výtvarné výchovy. Mým cílem

ovšem není tvrdit, že žáci nejsou připraveni na výuku tak, aby mohli pokračovat s jiným pedagogem. Cílem není a ani nemůže být rozbor komplexu vizuálních znakových prostředků jako komunikačního prostředku uvnitř naší práce. Cílem je nabídnout možnost, jak se s výukou zaměřenou na analýzu obrazových systémů vypořádat při výuce na základní škole.

Všichni, kdo učíme výtvarnou výchovu na základní škole, se setkáváme s problémem časové dotace, do které se nedá vměstnat vše, co bychom chtěli a měli žáky naučit, s čím bychom je chtěli seznámit, co bychom jim chtěli ukázat. Vtěsnat do dvou hodin týdně seznámení s pojmy, které by z hlediska oboru komplexně obsáhly svět, který žáky obklopuje, pokusit se je seznámit se základním pojmovým systémem, který je pro oblast jak výtvarné výchovy, tak umění a kultury důležitý, je velmi náročné. Lze tedy, podle mých zkušeností, ožřejmení a představení komunikačních obrazových prostředků zařadit do práce samé a poznávání pojmového aparátu rozpustit do probíhajícího projektu, který se sám o sobě obsahově terminologie týkat nemusí. Práce s pojmovým aparátem přímo při práci se posléze pro žáky stává jejich zkušeností, která jim snad umožní na základě alespoň základní znalosti námi dohodnutého znakového systému, základních komunikačních prvků umění, porozumět řeči umění.

Připravit žáky na jejich svobodnou tvorbu, s vlastním specifickým tvaroslovím, bez ustálených přejatých schémat, která žáky často nudí a odrážejí od dalšího hledání, je pro pedagoga práce nelehká. Jde o hledání komunikačního jazyka potřebného jak pro jejich vlastní práci, tak pro možnost interpretace, ať již jejich „výtvorů“² či prací druhých. Tyto komunikační pojmy jsou zařazeny na pozadí vzdělávacího obsahu daného projektu/problému, a nalézání vhodného pojmenování obrazových znaků pomáhá realizovat

² Výraz „výtvor“ nebo „výrobek“ je běžně používaný a zažitý způsob pojmenování žákovské práce. Používáme se žáky raději označení výsledná práce. Jsme společně přesvědčení, že i když jejich práce pochází pouze ze školního zadání, je hodnotná, často vypovídá mnohé o procesu vlastního vzniku a má své výtvarné kvality. Každý rok pořádáme na naší škole se žáky výstavu jejich prací, kdy žáci samotní přistupují k vystavovaným pracím jako k uměleckým dílům a prezentují je jako plnohodnotné, umělecky zralá výtvarná díla.

promyšlenou strukturu vlastní probíhající činnosti. Pro žáky je přirozenější učit se používání vizuálních i verbálních znakových prostředků přímo při práci.

Práce s termíny označujícími výrazové prvky výtvarného jazyka je specifická, pro žáky většinou nudná. Žáci přicházejí z prvního stupně se základní znalostí barvy, kresby, prostorové tvorby. Pojmenování jednotlivých obrazových prvků, z nichž se skládá jak jejich práce, tak výtvarná díla, se kterými se setkávají v běžném životě i při výuce (součástí výuky jsou i návštěvy galerií), jim i po několika letech dělá neustále problémy. Znají základní terminologii z nauky o barvách, poznávají barvy studené a teplé, linii jako obrysovou čáru, objekt jako věc, která vyjadřuje něco konkrétního.

Snaha naučit žáky v šesté třídě základní pojmovou strukturu, na které by bylo možno stavět další, abstraktnější pojmy v mapě jednotlivých formotvorných prvků tvorby, je obsažená ve výukově výchovném procesu každé hodiny výtvarné výchovy. Otázka, jak žáky seznámit s těmito základními stavebními kameny, aby s nimi mohli pracovat a připravit si tak pevný základ pro další práci, aby byla zajištěna možnost dalšího pojmového rozvoje, byla pro mne zásadní při přípravě na výuku.

Projekty, které žáci plní v následujících třech letech, jsou založené na samostatné práci, na zjišťování souvislostí, na vyhledávání podkladů a vlastní závěrečné obhajobě, proto potřebuji, abychom se domluvili. A to dost dobře nejde bez znalostí základní terminologie a bez schopností pojmenování jednotlivých obrazových znaků, jejich funkce a obsahu v komunikačním systému. Museli jsme si všichni rozumět, vytvořit si pojmový aparát, který nám umožní komunikovat. Je nutné připomenout, že úroveň komunikačních dovedností žáků v nově vzniklé třídě je rozdílná a je tedy potřeba začínat od počátečních běžných obrazových znaků v jakémsi „opakování“, abych zjistila úroveň a hloubku znalostí pojmového aparátu. Tak získáváme základní komunikační soustavu kodifikovaných znakových systémů, na kterou se dá již nadále ve výuce stavět.³

³ V této fázi zjišťování úrovně pojmového aparátu se setkáváme převážně s obrazovými znaky jako jsou

3.2. Fotoaparát – jeden z možných vyjadřovacích prostředků v hodinách Vv

Začali jsme se žáky soustavně používat jim nejlépe dostupné a pro ně zcela samozřejmé médium, fotoaparát v mobilech, nebo, kdo mohl, fotoaparát jako takový. Několik jich pořídila také škola a fotoaparát se pro výuku ve výtvarné výchově stal vhodným vyjadřovacím prostředkem. Nelze ovšem tvrdit, že běžné výrazové prostředky stále k představení obrazotvorných prvků nepoužíváme. Každá vyučovaná skupina žáků je jiná, každá pracuje ráda s jiným vyjadřovacím prostředkem. Je tedy potřeba si nejprve zjistit možnosti žáků. Pokud fotoaparát žákům půjčuji, je nutné předem je s tímto možným vyjadřovacím prostředkem seznámit, aby se nestalo, že neznalost používání bude žáka v práci nějak omezovat (viz obr. bar. příloha).

Musím vysvětlit, že fotografii používám od začátku 6. třídy až poslední dva roky. Dříve jsem ji zařazovala až na konci školního roku jako opakování vizuálního komunikačního aparátu. Je také výhoda, že výběrové výtvarné třídy mají možnost tohoto opakování. Ve třídách studijních (na naší škole jsou v každém ročníku třídy dvě, jedna studijní, jedna výtvarná) je pojmový aparát probírán v rámci vyučovaných projektů, není zde již ale takový prostor pro častější praktické využívání a upevnění znalostí pomocí zkušenosti. Snažím se však jednotlivé projekty plánovat tak, aby i v omezené časové dotaci byl prostor k tvorbě pojmové myšlenkové mapy. Obě třídy v daném ročníku se v hodinách výtvarné výchovy věnují stejným projektům, které jsou shodně plánovány. Výtvarné třídy si v hodinách výběrového předmětu tuto pojmovou strukturu doplňují a upevňují na rozšiřujících projektech, které jsou více zaměřené na práci s digitálním médiem. Zařazování nových médií do výuky u nás probíhá postupně již několik let.

– barva, čára, papír, malovat, kreslit, lepit k sobě něco, světlo, studené a teplé barvy... Obrazové znaky jako linie, bod, plocha, rytmus, kontrast, prvky symetrie a asymetrie, jejich uspořádání v kompozici, struktura, světlo, tvar, kontrast nás většinou čekají. Hloubku znalostí ovlivňuje hodně způsob výuky, její zaměření a priority pedagogů, kteří si sami určují, kam se bude výuka v předmětu výtvarná výchova zaměřovat.

3.3. Postupné objevování pojmové struktury a možnosti jejího využití

Vraťme se k tématu. Po opakování a opětovném vysvětlení zadaných konkrétních obrazových znaků výtvarného projevu začíná práce s fotoaparátem. Hodina je zaměřena na samostatné bádání a zkoumání, co který pojem znamená. Žáci na základě otázek nejprve hledají odpovědi v knihách připravených ve třídě a mají možnost se podívat i na internet.

Výuku vždy začínám souborem otázek: Co je linie? Co je kontrast? Mohou být linie vůči sobě kontrastní? Co je rytmus? Najdeme rytmus linií? Co je světlo? Co je světlostní kontrast? Co je tvar? Co je tvarový kontrast? Jaký další kontrast můžeme poznat? Jakou funkci má světlo? Může nám světlo tvořit obraz? Co je barva? Co je harmonie a disharmonie? Co je barevná harmonie a disharmonie?

Pojmy na sebe začínají navazovat. Pokud jim ale chceme se žáky porozumět, musíme je „nakoukat“. Vizualizace pojmů je zde důležitou součástí poznání a pochopení jednotlivých prozatím pouze „slov“. Pojmy získávají nalezenou vizualizaci svůj obsah, žáci je vlastní zkušeností zažijí, používáním je zafixují v paměti. Tyto základní konkrétní pojmy poté slouží jako základ pro další rozvíjení pojmového komunikačního oborového aparátu, a to již abstraktnějšího charakteru.

4. VLASTNÍ POZNÁVÁNÍ PRVKŮ VÝTVARNÉHO JAZYKA

4.1. Příprava na vyučování

Cíle: Hledání možnosti vizuálního obrazového zobrazení zadaného pojmu. Zpětné pojmenování vizuálního zobrazení, tvorba pojmové struktury

Učivo: práce s vytvářením a užíváním obrazových znaků vizuálního obrazu

Formy a metody práce: názorné, frontální, individuální a skupinová práce, obhajoba

Způsob ověření splnění zadaného cíle: diskuze, obhajoba

Kompetence: pracovní, k řešení problémů, k učení, komunikativní

Průřezová témata: OSV – kreativita, řešení problému

4.2. Práce s fotografií

Žáci 6. ročníku odjíždějí na začátku školního roku na první společnou školu v přírodě. Je to dobrá příležitost k zadání prvních fotografických úkolů. S sebou si odvázejí základní zadání, například – linie, kontrast, rytmus, barva. Ještě ve škole si je vysvětlíme, žáci se pokusí si na jednotlivé otázky najít obsahové naplnění pomocí fotoaparátu.

Odjíždějí většinou rozpačití a s tím, že nevědí, co vlastně mají fotografovat. A to i přesto, že jsme před odjezdem věnovali dvě první hodiny výuky vysvětlování, probírání a vizualizaci pojmů pomocí obrazového materiálu. Kolegyně, které s nimi jedou, vždy požádám, aby žákům ještě znova daly chvilku, kdy si mohou všichni dohromady popovídat, popřemýšlet. Pedagogický doprovod do této diskuze pokud možno nezasahuje. Zde se také ukazuje, kdo má jakou sociální roli v nově vznikající komunikační skupině. (Rozbor těchto situací by byl samozřejmě zajímavý, není však předmětem tohoto článku.) Po návratu se ptám pedagogického doprovodu, jak tato diskuze probíhala. Probírali žáci jednotlivé pojmy, diskutovali o nich? Nebo rovnou fotografovali? Jak se dovídám od jedné kolegyně, která byla se svojí novou šestou třídou tento školní rok na seznávací škole v přírodě: „*Jsem na tom stejně, ne-li hůř, než žáci, protože vlastně vůbec nevím, co si mám pod tím pojmem představit. Linií myslíš jako čáru? A kontrast to bylo malé a velké? Znáš tyhle slova v jiných souvislostech, a tak jsem sama přemýšlela, co to výtvarně vlastně znamená, co jsi vlastně chtěla, aby fotili.*“

Jsem ráda, že kolegyně nemohou ovlivnit rozhovor žáků nad zadanými úkoly. Samozřejmě vím, že se do diskuze také pouštěly, dokonce se s žáky snažily fotografe i vytvářet. Fotografování celou dobu provázelo neustálé upřesňování obsahů jednotlivých „slov“ v převodu na vizuální zobrazení. Žáci si společně v malých skupinkách upřesňovali zadání (vyprávění vyučující, která žáky doprovázela): „*Co že jsem to vlastně chtěla, co si pod tím ‚slovem‘ mají představit. Jestli to, co fotí je dobře.*“ Neustálé ujišťování a upřesňování, zjišťování, co nafotili ostatní, provází toto počáteční převádění „slova“ na vizuální obraz naprosto běžně. Žáci přicházející na druhý stupeň základní

školy takové ujištění o správnosti svého počínání neustále vyžadují. V prvních měsících se jich v hodinách často ptám: „*Je to dobře takhle?*“ Postupně nacházejí určitou jistotu v tom, že si za vlastní práci zodpovídají sami.

Po návratu do školy stáhneme fotografie do počítačů ve škole a v další hodině je sami žáci podle svého mínění roztřídí do jednotlivých složek podle pojmů, které byly zadáním. Do této chvíle je má práce v hodině pouze informativní, sdělují žákům, co mají udělat a do jejich rozhodnutí, kam kterou fotografii zařadí, nezasahuji. Ke každému pojmu mají vyhledat a přiřadit pět fotografií, které podle nich naplňují obsahovou podstatu vizuálního zobrazení daného úkolu. Opět se začíná diskutovat. Pokud ujištění a zpětnou vazbu nemají ode mne, snaží se zjistit, kdo ze žáků nejspíš tyto informace může mít správné a jejich „ujišťovací“⁴ otázky jsou směřované ke mně. Po mém dotazu: „*Či je to práce?*“ se konečně sami za sebe rozhodují, sice s velkou nejistotou, ale práci odevzdávají. Nový postoj ke vlastní práci a nutná zodpovědnost za ni je poněkud znervózňuje.⁵

⁴ „Ujišťovací“ otázky jako termín ve škole používáme, pokud se setkáme se situací známou všem pedagogům, kteří učí. Jakmile něco řeknete, zadáte a zeptáte se, zda tomu všichni rozuměli, vždy se najde někdo, kdo se zeptá na informaci, kterou jste právě řekli. Když odpovíte tím, že to bylo právě řečeno, dostanete odpověď: „*Já vím, já se jen ujišťuji, že to tak má být.*“ Tento termín tedy nemá s pravidly pravopisu nic společného.

⁵ Ve vyšších ročnících, jakmile převezmou za svoji práci zodpovědnost, je to jeden z aspektů, kterého si na problémové výuce nejvíce cením jak já, tak žáci samotní. Od konce šesté třídy se jejich postoj obrací a chtějí si za svoji práci zodpovídat. Berou jako velký přínos, že mohou „*opustit žákovskou roli a samostatně ve spolupráci s různými lidmi poznatky vyhledávat, zpracovávat a využívat*“ (Slavík, 1990, s. 28). Popření mé role jako zásadního hodnotícího a vytvářejícího prvku je jedním z hlavních principů problémové výuky. Mít proti sobě partnery, kteří sice uznávají učitelovu roli jako roli pro ně důležitou, ale nezasahující jim do práce, kterou jsme předem dohodli, je pro mne velice podstatné. Žáci se stávají ve výuce partnery, ale vždy jsou přístupní jinému náhledu a respektují zkušenosti, které pedagog má, a berou nové poznatky jako motivační. Mé místo je potom hlavně ve snaze – jak lze říci citací z knihy Didaktika výtvarné výchovy III – „*zabezpečit podmínky pro adekvátní přijetí, zpracování, rozvinutí a zužitkování učitelem předávaných poznatků*“ (Slavík, 1990, s. 28).

4.3. Analýza vizuálního sdělení

V této chvíli začíná stěžejní část výuky. Prohlížíme si odevzdané a roztříděné fotografie a začínáme se o jejich vizuálním sdělení bavit. Nejdříve si ujasníme základní konkrétní pojmy, které byly zadáním – linie, kontrast, rytmus, barva, struktura. Společně hledáme jejich obsah a vybíráme jeho nejvýstižnější vizuální zobrazení. Je poznat, kdy si žáci jako kolektiv, byli zcela jistí, že danému pojmu odpovídá toto a ne jiné vizuální zobrazení. Diskuze nad tímto společným řešením vždy u některých žáků odhalí určitou pohodlnost myslet sám za sebe. Tedy – nezodpovídám si za svoji práci sám, ale „svezu“ se při řešení bez přemýšlení. Žáci, kteří se takto zachovali, zjišťují, že jejich práce je hodně podobná ostatním. Třídění začíná znova. Začíná nové hledání odpovídajícího vizuálního zobrazení pojmu. Ve složkách v počítači se objevují přetříděné, promyšleně k obsahu jednotlivých pojmů přiřazené fotografie.

Základní soubor vizuálních zobrazení jednotlivých pojmů nám poté slouží jako podklad pro potvrzení nebo vyvrácení správnosti uvažování – linie, kontrast, rytmus, barva. Tak, jak je vidět na přiložených fotografiích, žáci jsou schopni převádět daný pojem do vizuálního zobrazení s respektováním jeho vnitřního obsahu. Vytvářejí si základní myšlenkové systémy těchto vnitřních obsahů, učí se je pojmenovávat, hledat další pojmové vyjádření obrazového znaku. Dochází ke „*spojování obrazového znaku se zkušeností jedince i společnosti vždy přirozeně směřuje k vytváření, dohodnutého*“ znakového kódu. *Rostoucí důraz na vizuální komunikaci v současné společnosti vytváří celou soustavu kodifikovaných znakových systémů, které zakládají podmínky pro zjevnou i skrytou manipulaci jednotlivce*“.⁶

Počáteční analýza vizuálního zobrazení nám přináší zjištění správnosti. Na tyto pojmenované obrazové znaky, které již známe, a které jsme ověřili, se v pokračování vizuální analýzy začínají nabalovat další obsahy, které rozvíjejí již

pojmy stávající. Fotografie ukazují, že žáci jsou nejen schopni pomocí fotografie jednotlivé obsahy obrazových znaků vizualizovat, ale že jsou schopni pomocí fotografie v některých případech i posunout vyjádření těchto obsahů do abstraktní roviny nového významu – a vytvářet tak další interpretační roviny (viz obr. bar. příloha).

5. ZÁVĚREM

5.1. Následná kontrola pojmové struktury znakových systémů

Pokud pak žákům zadáme, aby napsali pojmy, na které si vzpomínají, a k nim přiřadili adekvátní vizuální obsah, žáci šesté třídy vyjmenovávají konkrétní prvky – linie, barva, rytmus, struktura, střídání linií, kompozice, bod, výtvarné techniky atd. a jsou schopni k jednotlivým pojmům přiřadit adekvátní vizuální obsah. S touto konkrétní vizuální informací dále pracují a následně přiřazení uměleckého díla, které vyhledávají jak v připravené odborné literatuře, tak i na internetu, jim nedělá problémy. Jsou schopni vyhledat odpovídající výtvarné dílo vyjadřující obsahově obrazový znak a svoji volbu si adekvátně obhájit.

Stejně zadání v osmé třídě žáci obohatí již o pojmy jako ticho, zátiší, vyvážená a nevyvážená kompozice, setkání, struktura povrchů, světlo a stín, abstrakce, detail, výřez, stíny, světlo, dynamika, zlatý řez, ostrost, teplota barev, perspektiva, stínování, sytost barev, malba, makro, průhled (při fotografování), vitráž, koláž, pokrivení, zakřivení, horizont, přesvícené, rušivé podměty, povrchnost, líbivost, dokonalost, myšlenka, tajuplnost, kýčovitost, adjustace, koláž, zlatý řez, půltón, dotek, ostrost, mlžení...

Jak je patrné, jejich soustava znakových systémů se rozšířila o pojmy abstraktnější povahy, které používají ve své práci. Přiřazování vizuálních obrazů, které doplňují vyjádření vnitřních obsahů jednotlivých znakových kódů, jak ze své vlastní tvorby, tak z tvorby druhých, není pro ně problémem. Jejich práce poté získává nové vnitřní obsahy, které je posouvají dál. Pokud rozumím obsahu vizuálního obrazu, pokud umím analyzovat vizuální obraz, pojmenovat vizuální kvality daného obrazu, jsem schopen tyto vnitřní individuální obsahy pomocí užívání obrazových znaků ve své práci použít a daný obsah

⁶ Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník VP Základní škola, Alternativa B) Autoři: J. Vančát, L. Kitzbergerová, M. Fulková, Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 pod Č.j.: 18 265/2001–22 s platností od 1. 9. 200; str. 16



Chlapec, 15 let



Dívka, 13 let



Dívka, 14 let

vizuálně interpretovat. Vizualní gramotnost, která je ve slovníku cizích slov vysvětlená jako „*percepční zraková senzibilita a schopnost i dovednost pochopit vizuální informace a dále s nimi komunikovat*“ jim již umožňuje používat pojmový aparát uvědoměle, se zřetelem na situaci, kterou právě řeší v rámci výuky. Odkazy na autory v umělecké tvorbě jsou uvědomělé. Slovy někoho jiného – „*Uvědomění si významu mechanismu projekce vnitřního světa do vnímání a hodnocení vnější reality je nesmírně důležité.*“ (Spilková, 11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání – Cesty k profesionalizaci učitelství.)

5.2. Metodologický kontext

Při přípravě školního vzdělávacího programu jsem vycházela z osnov Vv pro 1.–9. ročník VP základní škola, z Alternativy B), autorů J. Vančát, L. Kitzbergerová, M. Fulková, kterou schválilo MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 pod Č.j.: 18 265/2001–22 s platností od 1. 9. 2001. Tato alternativa byla mému pojetí výuky osobnostně nejbližší. Zaměřenost na „*proces rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách*“, a „*na vznik a vývoj jazyka obrazové řeči jako komplexu obrazových (vizuálních) znakových prostředků*“ se stala základním cílem při tvorbě školního vzdělávacího programu pro předmět výtvarná výchova na naší škole. Použitá terminologie je také převzata z alternativních osnov B v RVP ZV.

Projektové a problémové vyučování má svoje místo v strukturálním pojetí výtvarné výchovy. Umožňuje nám se zaměřit na rozvoj osobnosti žáka v jeho celistvosti. Při přípravě projektu je potřeba zohlednit mnoho aspektů. Základním prvkem výuky se stalo rozvíjení klíčových kompetencí a plnění průřezových témat. Klíčové kompetence a průřezová témata se nám díky projektovému a problémovému vyučování daří plnit automaticky, nemáme potřebu je do výuky násilně začleňovat. (Jiroušková 2011).

Potřeba pečlivé metodologické přípravy zajišťuje bezproblémový průběh hodiny. Uvědomila jsem si však, že je nutné se k metodologickým a didaktickým základům našeho oboru jednou za čas vrátit, neboť se může stát, že po více jak dvacetileté pedagogické praxi, člověk může sklouznout ke stereotypům ve výuce.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-20-8.
 FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*, Praha. H&H 2008, ISBN 978-80-7319-076-7.
 MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-039-5.
 MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.
 MOODYOVÁ, CH. D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
 NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1999.
 PATSCH, M., GARDNER, T. G., LANGEROVÁ, G. M., STARKOVÁ, A. J., PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika, Věda o edukačních procesech*, Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178170-3.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

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

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění 1. díl*. Praha : Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění 2. díl*. Praha : Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, J. *Didaktika výtvarné výchovy III., Základy vědeckovýzkumné práce ve výtvarné výchově I. Předmět didaktiky výtvarné výchovy jako vědy*. Praha : Univerzita Karlova, 1990. ISBN 80-7066-268-9.

TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově II.*, Praha : Univerzita Karlova, 1981, číslo publikace 1021–1759.

Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Ročník LVII, Sešit 7, Červenec 2001, Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník VP Základní škola, Alternativa B) Autoři: VANČÁT, J., KITZBERGEROVÁ, L., FULKOVÁ, M.: Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 pod Č.j. 18 265/2001–22 s platností od 1. 9. 2001.

O autorece:

Mgr. Jana Jiroušková, absolventka UK Praha, Pedf, Učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ. Učitelka výtvarné výchovy a informatiky ZŠ Na Líše. Od roku 2011 doktorské studium, Katedra výtvarné výchovy PedF UK v Praze, školitelka doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

jana.jhj@seznam.cz

MEZIOBOROVÉ VZTAHY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ¹

Interdisciplinary overlaps in art for the first grade of primary school

Lenka Knoblochová

Anotace:

Tento příspěvek vznikl na podkladech výzkumného šetření provedeného v rámci mé diplomové práce, v níž jsem se zabývala problematikou mezioborových přesahů v rámci výtvarných projektů na 1. stupni ZŠ. Vlastní výzkum se skládal ze dvou částí. V první části byly provedené internetové rešerše ve vztahu k realizovaným projektům s mezioborovými přesahy ve světě a u nás. Byla zde rovněž navržena určitá typologie těchto projektů a možnosti integrace vzdělávacích obsahů výtvarné výchovy a dalších oborů. Druhá část byla věnována realizovaným výzkumným šetřením ve školní praxi třech ZŠ se zaměřením na projektové vyučování a mezioborová témata.

Cílem výzkumného šetření bylo určit realizovaný mezioborový přesah v rámci výtvarných projektů na ZŠ u nás a ve světě, provést srovnání těchto projektů a navrhnout zlepšení v této oblasti. Zároveň jsem hodnotila použité výrazové prostředky nejen výtvarné výchovy, ale také dalších uměleckých předmětů.

Klíčová slova: výtvarná výchova, výtvarný projekt, mezioborové vztahy, vzdělávací obsah, výrazové prostředky

Abstract:

This paper was on supporting the research conducted as part of my thesis, where I was engaged with interdisciplinary overlaps within art projects at the 1st grade of primary school. Own research consisted of two parts. The first part was carried out internet research in relation to projects carried out with the interdisciplinary overlaps in the world and in our country. There was also proposed some typology of these projects and the possibilities for integrating educational content of arts and other fields. The second part is devoted to a research realized in school practice three elementary schools with a focus on project-based learning and interdisciplinary topics.

The aim of the research was to determine the interdisciplinary overlap realized in the framework of art projects at the elementary school in our country and in the world to compare these projects and propose improvements in this area. I also evaluated the phraseology used not only arts, but also other art objects.

Key words: art education, art project, interdisciplinary relationships, educational content, means of expression

ÚVOD

Dnešní společnost klade na žáky čím dál větší nároky na orientaci ve světě, ve kterém žijí. Vše kolem nás se vyvíjí a mění závratnou rychlostí. Neustále se objevují nové poznatky v oblasti vědy a techniky. Žák musí být schopen účinně používat své vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a názory v běžném životě. Proto je podmínkou, aby školní učivo směřovalo k pochopení souvislosti integrací vzdělávacích obsahů. Smyslem mezipředmětových vztahů je porušení bariéry mezi jednotlivými vyučovanými předměty

a uplatnění znalostí žáků v různých předmětech najednou. Škola musí reagovat na požadavky současné společnosti a dnes již našťastí dochází k mnohým změnám. Rámcové vzdělávací programy zdůrazňují propojení teorie s praxí, rozvoj vědomostí, schopností a dovedností, které bude žák schopen využívat v běžném životě. Tyto programy ukazují i na mezipředmětové vztahy mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi a jejich obory.

Využívání mezipředmětových vztahů během vyučování poskytuje žákům komplexní pohled na danou problematiku, prohloubení jejich znalostí a hlavně jejich vzájemné logické propojení. Žák má pak možnost využít takto nabytých poznatků v běžných činnostech každodenního života. Toto pojetí vzdělání směřuje k celistvému chápání světa. Proto ani jednotlivé

vyučované předměty nemohou být ostře ohraničené. Příkladem může být hodina slohu, kdy například nad výtvarným dílem nebo i obyčejným obrázkem hledáme hlavní sdělení a následně se pokoušíme o jeho popis. Využíváme tedy jazykovou a výtvarnou komunikaci současně. Podobných možností je mnoho. Mapování situace na našich základních školách bylo předmětem mého výzkumu.

VYMEZENÍ CÍLŮ

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat situaci týkající se mezioborových přesahů v rámci výtvarných projektů skutečně zrealizovaných na ZŠ u nás a ve světě. Tyto cíle v sobě zahrnují určení realizovaného mezioborového přesahu v rámci výtvarných projektů, provedení

¹ Tento příspěvek vznikl na základě mé diplomové práce nazvané Mezioborové vztahy ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ, kterou jsem vypracovala na ZČU v Plzni pod vedením PhDr. Věry Uhlíkové, Ph.D.

ilustrativního srovnání situace u nás a ve světě a poté navrhnout zlepšení v této oblasti. Zároveň jsem hodnotila použité výrazové prostředky, na které byl v projektu kladen důraz, a to nejen výtvarné výchovy, ale také dalších uměleckých předmětů.

V souvislosti s výzkumným šetřením jsem si položila tyto otázky:

1. Které vzdělávací obsahy různých předmětů jsou začleňovány v konkrétních výtvarných projektech?
2. Jak jsou kombinovány výrazové prostředky různých uměleckých oborů v rámci výtvarných projektů?
3. Jaké cíle si učitelé při zadávání výtvarných projektů kladou?
4. Jak jsou projekty ZŠ prezentovány na webu v ČR a zahraničí?

METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT

Pro své šetření v praxi jsem použila dotazník a polostrukturovaný rozhovor.

Pro povahu zkoumané oblasti nebylo možné použít některou z metod kvantitativního výzkumu. Nabízí se zde tedy jen výzkum kvalitativní. Kvalitativní výzkum je podle Strausse a Corbinové „jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Strauss; Corbinová 1999, s. 10). Metoda otevřeného kódování se v tomto případě jeví jako vhodná metoda pro vyhodnocení dotazníku i rozhovorů s pedagožkami. V případě dotazníku lze tuto metodu použít proto, že odpovědi vyučujících byly volné, dotazník ponechával možnosti volnějších odpovědí a pedagožky tak měly možnost se rozpovídat. Strauss a Corbinová popisují kódování jako operace, jejichž pomocí údaje rozebíráme, konceptualizujeme a následně opět skládáme novým způsobem (Strauss; Corbinová 1999, s. 43–44).

Cílem dotazníkového šetření bylo zjištění, jak se v plánování učitelova výtvarného úkolu objevují mezioborové přesahy a v jaké fázi k těmto přesahům dochází – zda ve fázi inspirativní či až při realizaci projektu samotného.

Dotazníkové šetření jsem provedla nejen na hospitovaných základních školách, ale také u zahraničních učitelů výtvarné výchovy. Vyučujícím byly položeny následující otázky:

1. Využíváte při hledání témat pro projekty ve VV mezioborové propojení s ostatními předměty?
2. Kterých předmětů se to týká?
3. Můžete uvést příklady témat projektů a v návaznosti na které učivo bylo toto téma zvoleno?
4. Které obsahy výtvarné výchovy a druhého předmětu se spojily?
5. Jak jste motivoval/a žáky?
6. Jak reagovali žáci?
7. Jaké vzdělávací cíle jste si kladl/a?
8. Popište, prosím, alespoň jeden projekt, kde byly mezioborové přesahy uplatněny.

Ročník:

Téma:

Mezioborová propojenost s jakým předmětem:

Pomůcky:

Časová organizace:

Vzdělávací obsah:

Cíl vyučovací hodiny VV:

Polostrukturovaný rozhovor pak v dalším kroku doplnil a upřesnil dotazníkové šetření.

Rozhovor i dotazník vyhodnocuji metodou otevřeného kódování.

ZÁVĚRY

Z výzkumného šetření vyplynulo, že těžiště většiny projektů realizovaných u nás, je ve vzdělávacím oboru **Člověk a jeho svět**, z nějž jsou pak nejvíce naplňovány očekávané výstupy tematického okruhu **Rozmanitost přírody**, kde hlavním tématem jsou proměny přírody v ročních obdobích. Dále je zastoupen okruh **Lidé kolem nás**. Z tohoto okruhu jsou zastoupena témata, která se dotýkají tolerance k jiným kulturám, pochopení jejich zvyklostí a odlišného způsobu života. V dalších tematických okruzích – **Lidé a čas** a **Místo, kde žijeme** – jsou volena témata, jež vystihují historické události nebo jen běžný život lidí v místě, kde žák žije.

Další vzdělávací oblastí, která je zastoupená, je **Jazyk a jazyková komunikace**, konkrétně vzdělávací obor **Český jazyk a literatura**; z tematických okruhů pak všechny tři složky, a to **Komunikační a slohová výchova**, **Jazyková výchova** i **Literární výchova**. V této vzdělávací oblasti již mohu vystihnout zakomponované

výrazové prostředky, neboť literární tvorba je oborem uměleckým. Objevují se zde **výrazové prostředky slovní zásoba, estetika jazyka a námět**, a to v takovém zadání výtvarného úkolu, v jehož rámci se žák věnuje vlastní literární tvorbě (a stále tento úkol spadá pod výtvarnou výchovu), nebo je naopak literární tvorba základem pro žákovo výtvarné tvoření, což je častější.

V nižších ročnících se též objevuje oblast **Jazykové výchovy**. Zde si žáci prostřednictvím výtvarného tvoření upevňují grafickou podobu jednotlivých písmen. V tomto případě je pak začleněným výrazovým prostředkem **znak – grafém**, tedy psaná podoba hlásky.

V této vzdělávací oblasti naprosto chybí zastoupení vzdělávacího oboru **Cizí jazyk**, a to jak v projektech uveřejněných na webu škol, tak v projektech, které mi představili vyučující přímo při mém výzkumném šetření na ZŠ.

Náměty ze vzdělávacího oboru **Hudební výchova** se v projektech na 1. stupni ZŠ téměř nevyskytují, ale při prohlížení webových stránek, resp. realizovaných výtvarných projektů jsem vysledovala, že na 2. stupni se tento námět objevuje často. Pokud se již zmíněné téma vyskytlo, bylo velmi zajímavě koncipované a týkalo se opravdu výtvarného ztvárnění pocitů z hudby. 2. stupeň ale ponechme stranou.

Výrazové prostředky, které byly na prvním stupni v projektu z hudební oblasti užité, jsou **melodie, rytmus, tempo**. Námět vycházel z poslechu hudby, na jehož základě žáci vytvářeli své výtvarné práce. Nejednalo se ale o expresivní tvorbu na hudební téma; hudba v tomto případě jen dotvářela celkovou atmosféru projektu, podněcovala žáky k pochopení zadání tématu. Oblast hudební nauky, tedy hudební symboliky, v projektech užívána není.

Při svém šetření jsem nenalezla ani jeden projekt řešící téma z oblasti **Matematika a její aplikace**. Na první pohled se matematická témata mohou zdát vzdálená uměleckému vyjadřování, ale myslím si, že např. geometrie skýtá mnoho možností, kam tematicky s výtvarnými projekty zamířit.

U projektů v zahraničí můžeme najít velmi podobnou tematickou základnu. Největší podíl zde nalezneme v předmětu

Science/Sachunterricht, kde jsou realizována v podstatě totožná témata jako u nás. Rozdíl je v globalizaci těchto námětů. V ČR „zůstávají“ projekty v naší republice, v zahraničí se řeší témata zaměřená na celý svět – odlišnost kultur, život na zemi. Dalším tématem, které se ve světě zpracovává a u nás nikoliv, je věda – zejména přírodní zákony a vědecké objevy. Je to ale dané rozdílností v systému vzdělávání. Předměty Člověk a jeho svět v porovnání se zahraničními Science/Sachunterricht mají jiný tematický základ.

S ohledem na integraci témat z předmětu Deutschunterricht/English je situace stejná jako u nás. Jedná se o ilustrace či sepsání esejí v rámci výtvarného úkolu. Výrazové prostředky zde uplatněné jsou pak slovní zásoba, estetika jazyka, motiv, námět. V žádném z projektů v zahraničí nebylo užito grafému jako výrazového prostředku.

Hudební témata jsou zpracována také obdobně – s četností velmi nízkou a orientující se na poslech hudby s cílem navození atmosféry. Jsou voleny skladby, které tematicky zapadají do celého konceptu výtvarného projektu, jako je tomu např. na základní škole Kastanienbaum Grundschule v Berlíně, kde v rámci projektu Wasserprojekt poslouchali žáci skladbu od Georga Friedricha Händla Wassermusik. I v tomto případě se jednalo pouze o poslech hudby, na jehož základě však nevznikaly žádné výtvarné práce, měl funkci jen motivační.

Zejména v USA se často objevuje propojení s oborem Art – history, kdy žáci parafrázuji buď námět výtvarného díla, nebo techniku jeho ztvárnění. V projektech prezentovaných na našich školách se námět čerpající z dějin umění neobjevil.

Velmi zajímavé jsou vzdělávací cíle, od kterých vyučující očekávají, že budou realizací projektu naplněny. Jsou to **rozvoj osobnosti a podpora kreativity**. Dokonce se i objevila snaha učitele o to, aby se žáci naučili **chápat svět skrze umění**. Zajímavé je v tomto případě srovnání s českými učiteli, kteří uváděli na prvním místě rychlejší a komplexnější pochopení učiva a vidí v projektové výuce také nástroj k předávání informací směrem k žákovi.

Zahraniční vyučující jsou tedy více zaměřeni na osobnostní a sociální rozvoj

žáka, u nás cíle projektů směřují spíše k lepšímu a snadnějšímu pochopení učiva. Tuto skutečnost potvrzuje rovněž to, že u nás je většina projektů postavena tak, že žák pracuje, tvoří samostatně. V zahraničí je častá skupinová forma práce. Ke stejnému závěru jsem rovněž dospěla při vyhodnocování internetových rešerší projektů u nás i ve světě.

NÁVRH PRO ZLEPŠENÍ VZDĚLÁVACÍ PRAXE NA ZÁKLADĚ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Studiem literatury jsem si vytvořila názor na to, jak by měl, v ideálním případě, výtvarný projekt vypadat, a to počínaje učitelovou přípravou, motivací žáků, přes vlastní realizaci projektu až k závěrečné reflexi. Situace na školách, které jsem navštívila, nebo sledovala projekty na jejich webu, je různá. Některé náměty jsou voleny velmi jednoduše a v naprosté většině se týkají proměn přírody v průběhu roku. Zadáání je pak velmi konkrétní, proto rovněž práce žáků jsou si podobné. Nejvíce užítý vzdělávací obsah je pak právě ČJS-3-4-01, v jehož rámci žák pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v průběhu jednotlivých ročních období.

Na druhém konci stojí projekty, které naprosto ve všem odpovídají ideální podobě výtvarného projektu tak, jak je popsán v literatuře. Musím zde vyzdvihnout zejména práci paní učitelky Mgr. Štěpánky Matouškové z 15. ZŠ v Plzni, která svými nápady a prací se žáky vytváří projekty na velmi vysoké úrovni jak z hlediska použitých technik, tak v rovině tematické. Rovněž začleněné vzdělávací obsahy jsou v tomto případě značně různorodé. V projektové výuce v jejím podání skutečně dochází k rozvoji žákova myšlení, fantazie, k podpoře jeho samostatnosti, kreativity. Při realizaci projektu pak žák využívá více svých smyslů.

Z mého pohledu jsou obsahově nedostatečně začleněna témata z hudební výchovy, a to i přesto, že jde o předmět rovněž umělecko-estetický a kombinovat výrazové prostředky z výtvarného umění a hudby se zde nabízí. Ze všech projektů, které jsem ve své práci uvedla, se pouze jeden zabývá hudebním tématem s navazující expresivní tvorbou. V souvislosti s hudební výchovou jsou z mého pohledu

nedostatečně začleněny tyto vzdělávací obsahy: HV-3-1-05 pro první období a HV-5-1-06, HV-5-1-07 pro období druhé, které se týkají rozpoznávání hudebních výrazových prostředků a jejich užití ve výtvarném projektu. Budu-li čerpat poznatky z četby odborné literatury, použiji termínu synestézie. Synestézie je vyvolání vjemu jednoho smyslu podnětem z jiné smyslové oblasti. Souvisí s tím rovněž tzv. barevné slyšení. Principu synestézie ani tzv. barevného slyšení se v projektech na našich ZŠ, ale ani v zahraničí nevyužívá. Přitom konkrétně pro žáky mladšího školního věku by byl proces učení obohacen o další smyslové vjemy a učivo by pro něj mohlo být lépe zapamatovatelné.

Z provedených analýz také vyplývá, že ani jeden projekt se nedotýká vzdělávacího oboru Cizí jazyk.

Při hledání témat pro výtvarnou výchovu je pro učitele důležité, co žák vidí kolem sebe (změny ročních období, domov atd.), nikoliv co slyší, ani co hmatatelně cítí. Výtvarné práce žáků na základních školách jsou tak ochuzené o velmi důležité vjemy, které tak zůstávají při tvorbě zcela utlačeny. Přitom důvodem pro realizaci výtvarného projektu v hodinách VV je učení zážitkem, s cílem zprostředkovat žákovi informace z dalších oborů, se kterými se seznamuje v rámci jiných předmětů.

Myslím si, že pouhé interpretování vizuálních vjemů ochuzuje konečný zážitek žáka při jeho vlastní tvorbě, protože se opět omezuje jen na pouhou reprodukci viděného. A my, učitelé, se tak ochuzujeme o možnost pochopení dětské duše, dětských pocitů, myšlenek. Dětská mysl je otevřená a nezatížená zkušeností zvenčí. Výtvarné práce by mohly být plné jejich fantazie, citu, strachu, radosti a dalších pocitů. Nechme je výtvarně vyjádřit to, co slyší, co si jen osahají, co cítí – vůně, vítr na své tváři a další jejich zážitky. Nechť „pracují“ všemi svými smysly.

Výtvarné úkoly na našich základních školách se stále většinou soustřeďují na výtvarné ztvárnění něčeho konkrétního. Je opomíjena abstraktní tvorba jen s barvami, tvarem, strukturou, prostorem, a práce se všemi smysly, které žák má.

Pro další práce by bylo velmi zajímavé pokračovat v analýze vzdělávacích obsahů, které jsou začleněny v projektech realizovaných ve světě. Prvním úkolem by ale

MEZIOBOROVÉ VZTAHY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ



Vzdělávací obsahy:

VV-5-1-02 Žák užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy – používá techniku míchání barev a vytváří barevné kompozice na ploše. Plošným vyjádřením linie je pak melodie hudební ukázky.

VV-5-1-03 Žák se při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy – barevně komponuje na hudební téma, využívá svých všeobecných znalostí (barva české trikolory), diskutuje výsledky své práce.

VV-5-1-04 Žák nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné tvorbě – pomocí provázku vytváří na ploše linie hudební ukázky a na takto vzniklých plochách barevně komponuje na základě svých vjemů a dojmů z poslechu.

HV-5-1-04 Žák rozpoznává hudební formu, rozpozná v proudu znějící hudby některé z užitých hudebních výrazových prostředků – je aktivní při poslechu hudební ukázky.

HV-5-1-06 Žák upozorní na metroritmické, tempové, dynamické i zřetelné harmonické změny – a tyto změny reflektuje na plošném zobrazení pomocí linie a barvy.

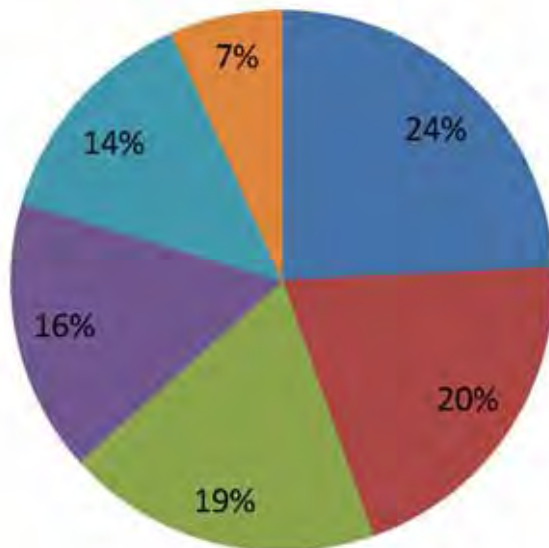
V daném projektu byl důraz kladen na tyto výrazové prostředky: linie, barva, plocha, kompozice, harmonie tónů.

Projekt Hudba – 15. ZŠ Plzeň

Ukázka práce vzniklé při poslechu české státní hymny. Žák pro své barevné vyjádření použil barvy české trikolory, které reflektují významovou stránku hudebního díla. Linie vytvořená provázkem je pak vyjádřením melodie – výšky tónů, ale také stylu hudebního přednesu – tzv. legátové fráze jsou zde naznačeny smyčkami.

Stavební slohy

■ 1. ■ 2. ■ 3. ■ 4. ■ 5. ■ 6.



1. Funkcionalismus
2. Současná architektura, Renesance
3. Kubismus, Secese
4. Baroko
5. Romantismus, Klasicismus
6. Gotika, Románský sloh

Barevná obrazová příloha k článku

POZNÁVÁNÍ KOMUNIKAČNÍHO JAZYKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

FOTOAPARÁT – JEDEN Z MOŽNÝCH VYJADŘOVACÍCH PROSTŘEDKŮ V HODINÁCH VV



Dívka, 13 let



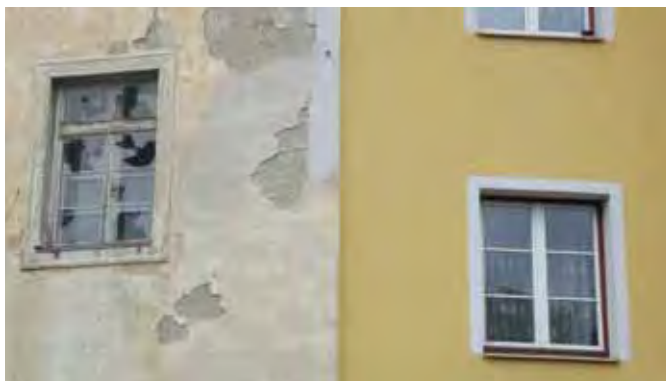
Chlapec, 12 let

ANALÝZA VIZUÁLNÍHO OBRAZU



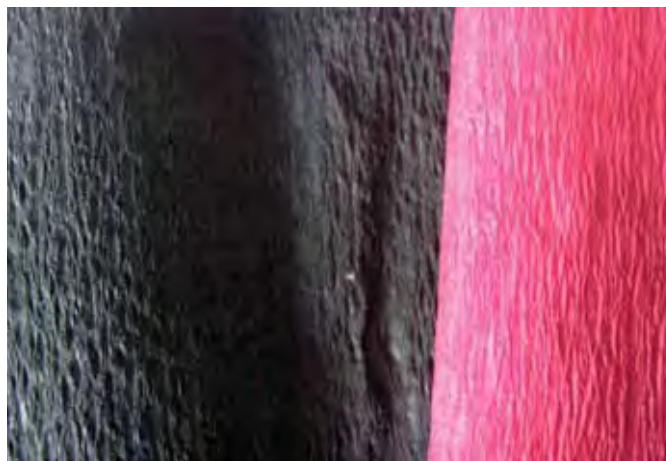
Dívka, 12 let

Linie – rytmické střídání, struktura povrchu, rytmické střídání ploch a linií



Dívka, 14 let

Kontrast – staré × nové, zanedbané × opravené



Dívka, 12 let

Barva – struktura barevného povrchu, kontrast světlá × tmavá

Barevná obrazová příloha k článku
JAKPAK JE DNES U NÁS DOMA?



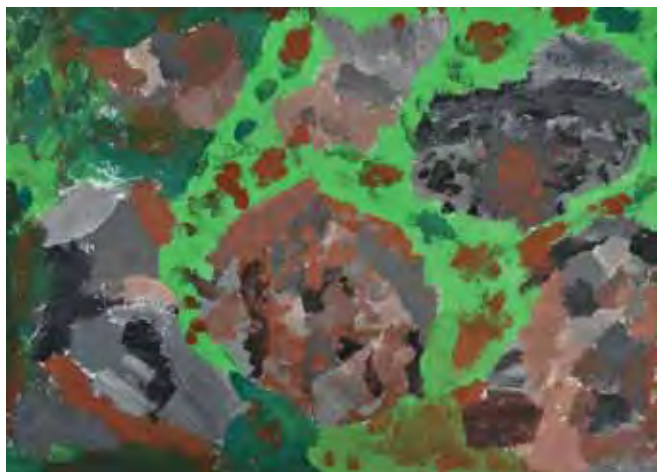
Obr. 1 Struktura kamene (Phoebe, 3. ročník). Struktura je zde zobrazena velmi citlivě, autorka jí navíc netradičně pokryla celou plochu papíru. Záměrně volila i studené odstíny, protože jí kresba na kameni připomínala stékání vody při dešti.



Obr. 4 Struktura kamene (Vladimír, 2. ročník). Autor našel hned několik způsobů, jak zachytit strukturu kamene. Práce se tedy vymyká rozmanitostí využitých prvků. Jednotlivé kameny jsou propojeny do celku, plocha papíru je smysluplně využita.



Obr. 2 Struktura kamene (Nela, 1. ročník). Autorka vytvořila netradiční pozadí, čímž jednotlivé kameny zasadila do zvláštního kontextu. Teplé barvy jí připomínaly proudění lávy.

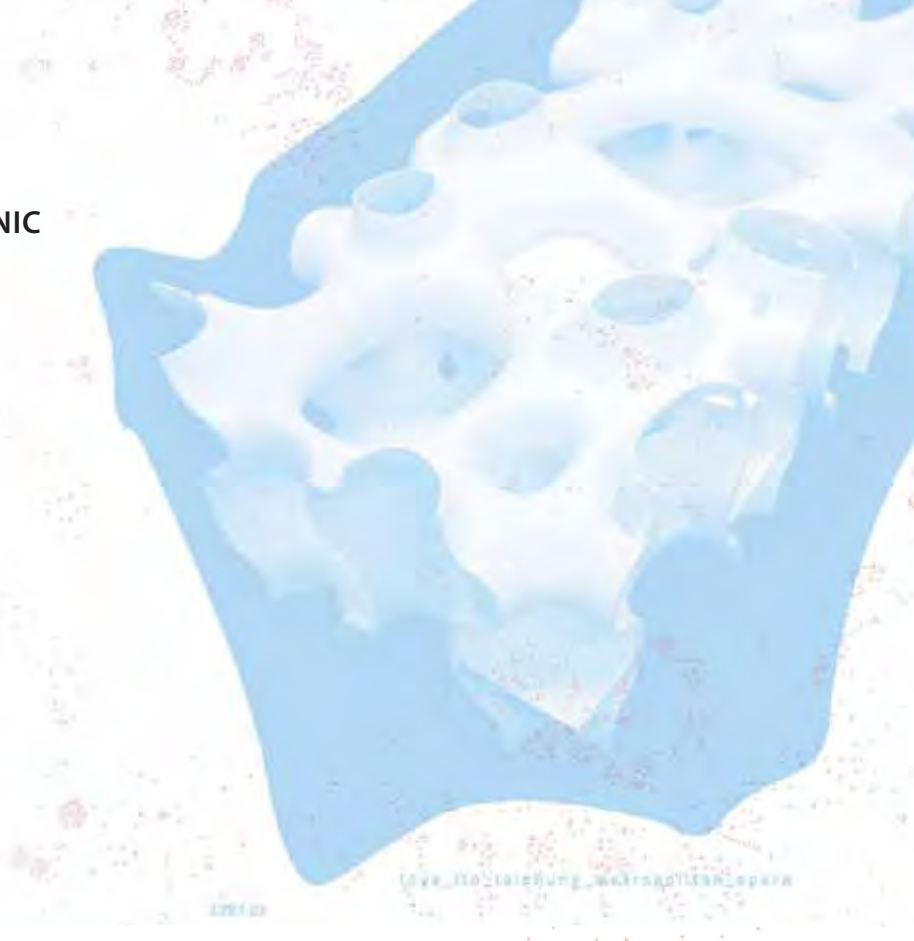


Obr. 5 Struktura kamene (Nelly, 2. ročník). Námet práce tvoří skupina kamenů položených do trávy. Celistvost obrazu je zaručena vyváženou barevnou kompozicí.



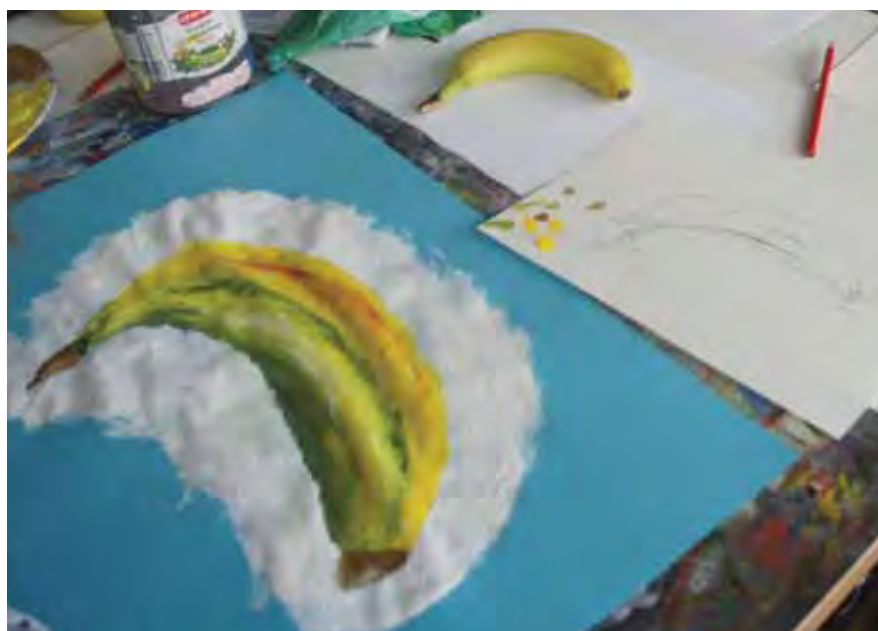
Obr. 3 Struktura kamene (Kristýna, 4. ročník). Autorka se při své práci držela skutečnosti a volila barevné tóny v závislosti na reálné podobě zvoleného kamene. Aby zdůraznila hranu kamene, použila tuš. Pozadí má symbolickou funkci a představuje trávu, jeho lomená barva však se zobrazeným kamenem souzní v nezvyklé harmonii. Autorka projevila cit pro vyváženost kompozice.

Barevná obrazová příloha k článku
**GALERIJNÍ PEDAGOGIKA VE VÝTVARNÉ
 VÝCHOVĚ, GRAFICKÝ DESIGN BEZ HRANIC**



Obr. B5 Šimon Bařák, plakát Toyo Ito,
 klauzurní práce, 4. ročník, Střední umělecká škola,
 Ostrava, pedagogické vedení: Eva Havelková

Barevná obrazová příloha k článku
VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ŠVÝCARSKÉM GYMNÁZIU A INSTITUTU UNTERSTRASS V CURYCHU



Obr. 1 Téma: **Zobrazení předmětné reality – banán**
 skica tužkou (formát A4), prstová malba (formát A3)
 práce žáka (17 let) druhého ročníku čtyřletého Gymnázia Unterstrass



Obr. 2 Téma: **Alter Ego**
 kolorovaná sádrová maska,
 práce žáka (18 let) třetího ročníku
 čtyřletého Gymnázia Unterstrass



Obr. 3 Téma: Můj vlastní prostor
velkoformátová malba (111 × 63 cm),
tempera na plátně, maturitní práce
žáka (19 let) čtvrtého ročníku
Gymnázia Unterstrass



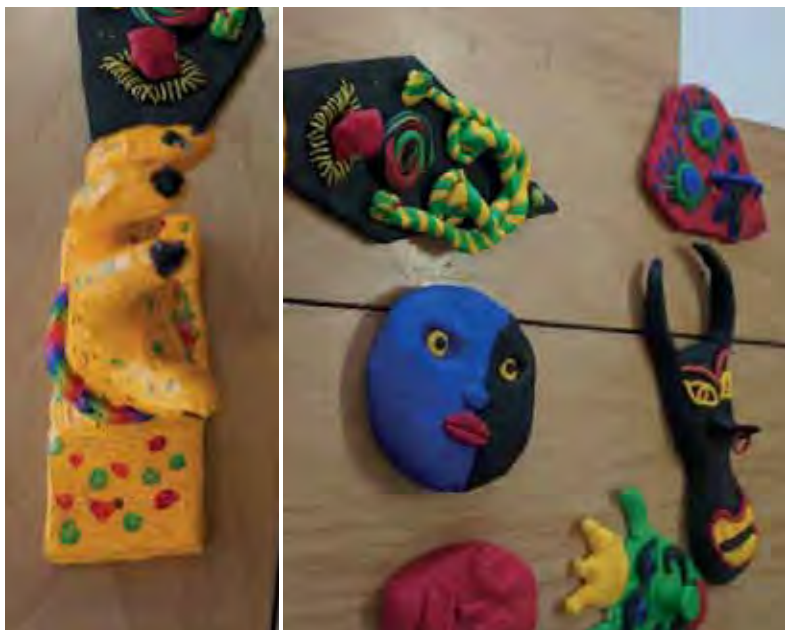
**Obr. 4 Téma: Vlastní svět –
zábavy – pirátská loď**
prostorová tvorba, model
z recyklovaných materiálů, (50 × 30 cm)
skupinová práce studentů prvního
ročníku Institutu Unterstrass
(obor pro přípravu učitelů školek)



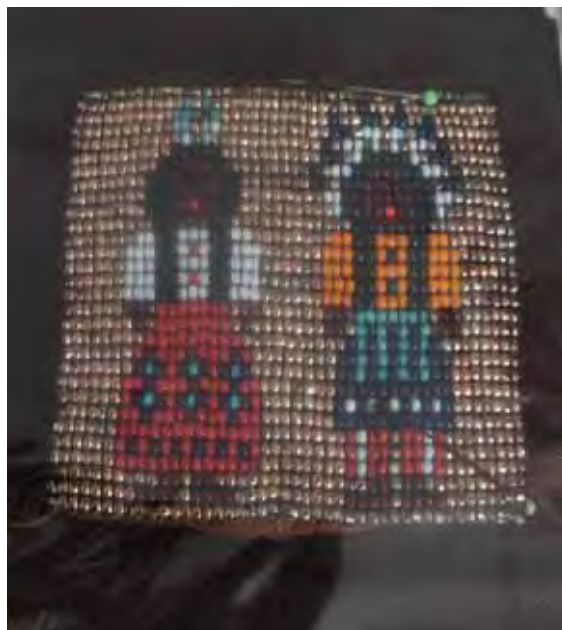
Obr. 5 Téma: Funkční hudební nástroj
dřevo, plast, látka, železo, (40 × 20 cm)
práce studenta prvního ročníku
Institutu Unterstrass (obor pro přípravu
učitelů pro základní školy)



Obr. 6 Téma: Stolní hra
hlína glazura, (60 × 30 cm)
práce studentů druhého ročníku Institutu Unterstrass
(obor pro přípravu učitelů pro základní školy)



Obr. 7 Téma: Tvorba rituálních masek
modurit, práce žáků sedmé třídy (13 let)
základní školy Unterstrass



Obr. 8 Téma: Korálková výšivka
korálková výšivka na kůži (15 × 20 cm)
práce žáků šesté třídy (12 let)
základní školy Unterstrass

Barevná obrazová příloha k článku

VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO PROSTOR PRO INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

ŠKOLY HAVLÍČKŮV BROD	1	2	3	4
OTÁZKY				
1	A B C D E	A B C D E	A B C D E	A B C D E
2	vedení a neabsolvoval učitel	vedení a neabsolvoval učitel	vedení učitel	vedení b neabsolvoval učitel a neabsolvoval učitel
3	vedení učitel	vedení učitel	vedení učitel	vedení učitel
4	B D E	A B D E	B D E	A B D E

Obr. 1 Rozhovory Havlíčkův Brod

ŠKOLY PLZEŇ	1	2	3	4
OTÁZKY				
1	A		A	C D
2	vedení b neabsolvoval učitel a neabsolvoval	vedení b neabsolvoval učitel a neabsolvoval	vedení b neabsolvoval učitel a neabsolvoval	vedení b neabsolvoval učitel a neabsolvoval
3	vedení Účitel rovněž také významně vykonává další. Provedení učitel na školu funguje dovozem je důležitá učitel	vedení Provedení je důležitá. Účitel provedení funguje a rovněž a další je rovněž provedl Provedení je rovněž provedl učitel	vedení Je to škola, která je rovněž provedl. Účitel je provedl a rovněž 	

Obr. 2 Rozhovory Plzeň

Barevná obrazová příloha k článku

VÝTVARNÁ VÝCHOVA V BAVORSKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH



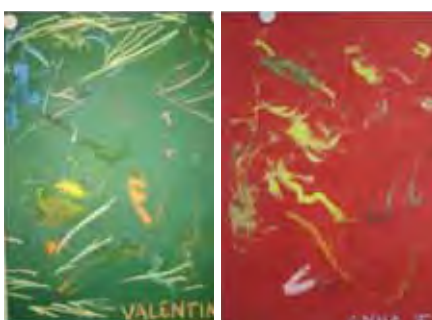
Obr. 1 Akční malba
(MŠ sv. Rafaela, Parkstetten)



Obr. 3 Barvy masopustu
(MŠ Duha, Straubing)



Obr. 4 Kreativní práce s kameny
(MŠ Duha, Straubing)



Obr. 5 Svatomartinský oheň
(MŠ sv. Rafaela, Parkstetten)

Obr. 6 Společné obrazy – „Velké umění malých rukou“ (MŠ sv. Rafaela, Parkstetten)

Barevná obrazová příloha k článku
KAZAŠSKÁ ETNODIDAKTIKA



Kombinatorika

Dekorativní styl

Etnostylistická asociace

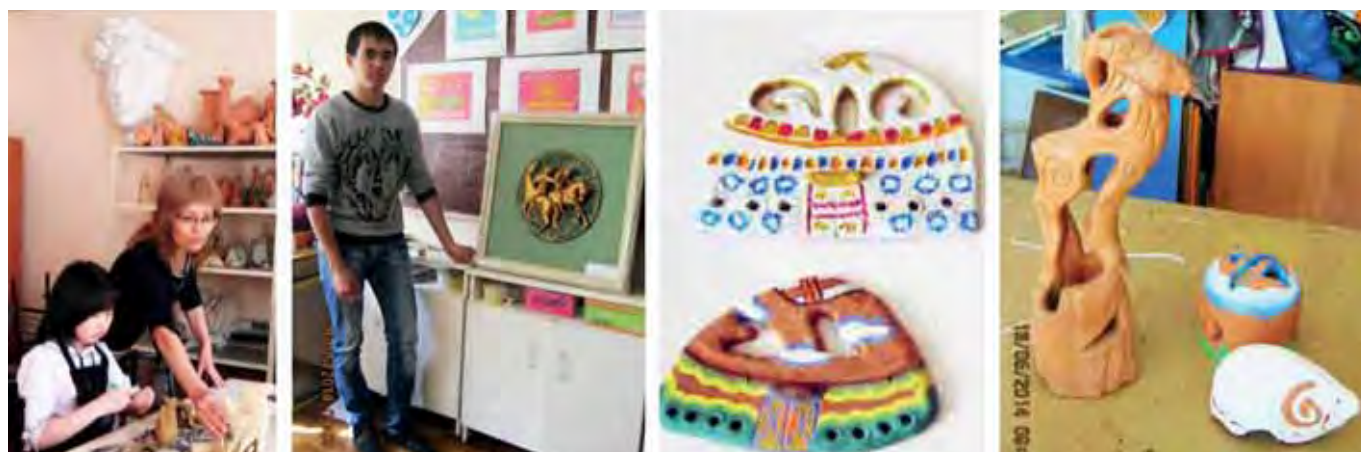
Obr. 2 Typologie výtvarných úkolů s ornamentem podle námětu – vizuální předloha



Obr. 3 Fotografie ze školní praxe 1. třída, ZŠ číslo 87 (Karaganda, Kazachstán)



Obr. 4 Fotografie ze školní praxe 5. třída, gymnázium číslo 93 (Karaganda, Kazachstán)



Obr. 5 Fotografie ze školní praxe z dětských uměleckých škol (Karaganda, Kazachstán)

Barevná obrazová příloha k článku
KAZAŠSKÁ ETNODIDAKTIKA

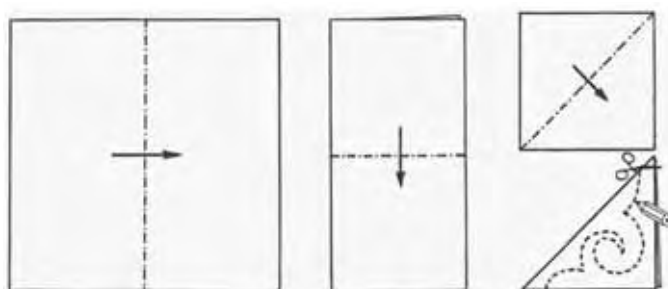


Obr. 6 Tvorba žáků města Karagandy (Kazachstán)

Obr. 7 Fotografie ze školní praxe ve třídách gymnázia Jateční (Ústí nad Labem)
Úkol 1. Kazašské ornamentální umění v české škole. Kompozice „Koberec“



Forma a kontraforma v kazašském ornamentu



Etapy skládání papíru



Druhá část výtvarného úkolu byla realizována v podobě skupinové tvůrčí činnosti, to znamená, že samostatné tvůrčí práce žáků byly shrnuty do jedné kompozice „Koberec“.



Barevná obrazová příloha k článku
KAZAŠSKÁ ETNODIDAKTIKA

Obr. 8 Fotografie ze školní praxe ve třídách gymnázia Jateční (Ústí nad Labem)
Úkol 2. Kazašské ornamentální umění v české škole. Kompozice „Dastarchán“

První část tvůrčího úkolu je zaměřena na individuální stylistickou činnost žáků



Dastarchán, tento pojem znamená:
ubrus a také jídelní rituál jako celek



Nízký kazašský jídelní stůl, výška 30–35 cm



Piala – miska na pití



Vzor



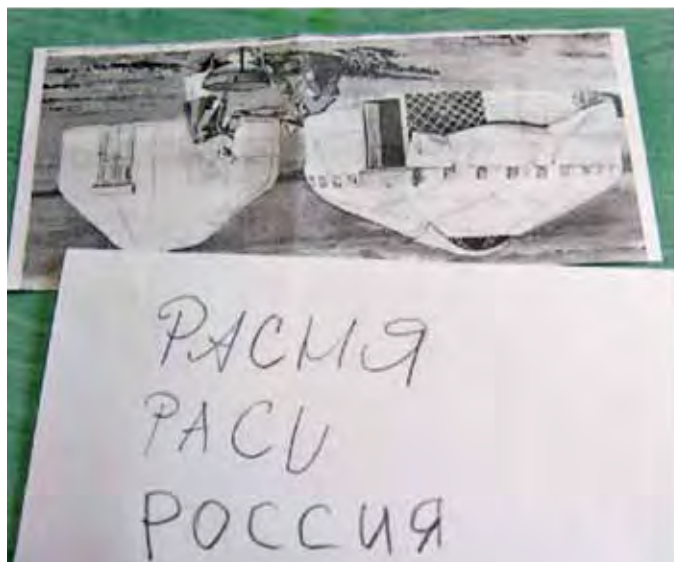
Obr. 9 Fotografie ze školní praxe ve třídách gymnázia Jateční (Ústí nad Labem)
Úkol 2. Kazašské ornamentální umění v české škole. Kompozice „Dastarchán“

Druhá část výtvarného úkolu byla realizována v podobě skupinové tvůrčí činnosti, to znamená, že samostatné tvůrčí práce žáků byly shrnuty do jedné kompozice „Dastarchán“



Barevná obrazová příloha k článku
KAZAŠSKÁ ETNODIDAKTIKA

Obr. 10 Fotografie ze školní praxe ve třídách gymnázia Jateční (Ústí nad Labem)
Úkol 3. Kazašské ornamentální umění v české škole. Autorská kniha „Jak Krteček cestoval do Kazachstánu“



v tomto případě byla komparace vzdělávacích cílů u nás a v konkrétní zemi, podobně jako je tomu v publikaci Věry Uhl Skřivanové (2011).

Při hlubším srovnání jsem zjistila, že námětově se projekty u nás příliš neliší od těch ve světě. Ale i námětově shodné projekty mohou být rozdílně interpretované a realizované. V zahraničí je mezioborové propojení v širším horizontu, námět „prochází“ přes více předmětů. Zahraniční kolegové s námětem pracují jiným způsobem – podle mě je zde důležitá fáze představení projektu a vstupní diskuze, motivace, imaginace, navození atmosféry.

Rozdíl je také v systému předávání vstupních informací – zatímco u nás žák získává informace o problematice v jiném předmětu od učitele, a ty pak následně zpracuje nebo rozšíří ve výtvarné výchově, v zahraničí většinou žák vstupní informace získává samostudiem materiálu na internetu či četbou doporučené literatury. Žák je tedy v případě zahraničních škol aktivnější a samostatnější při získávání vstupních informací, které pro realizaci vlastního projektu potřebuje. Je tedy nucen informace sám vybírat a třídit, což je jedna z klíčových kompetencí, která může být dosahována již v této počáteční fázi realizace projektu.

Výtvarné projekty v zahraničí jsou často realizovány ve skupině, je uplatňována

skupinová forma práce. Na našich školách je spíše trendem individuální forma práce na zadaném výtvarném úkolu.

Z hlediska typologie projektů (podle námětu a začleněného vzdělávacího obsahu) sestavené z informací uvedených na webových stránkách českých škol, převažuje předmět Člověk a jeho svět, konkrétně pak náměty příroda, lidé kolem nás, svět, ve kterém žijí. Dalším takovým předmětem je Český jazyk, kde se pracuje především se žánrem pohádka, jenž je zakomponován do různých výtvarných úkolů. Nedostatečně začleněné jsou vzdělávací obsahy z oborů hudba, matematika a především cizí jazyk, který zcela chybí.

SEZNAM LITERATURY:

KNOBLOCHOVÁ, L. *Mezioborové vztahy ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce ZČU v Plzni. [cit. 2015–01–15]. Dostupné z WWW: <https://portal.zcu.cz/portal/studium>.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. M. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno : Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. SCAN; sv. 2. ISBN 80-85834-60-X.

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha : MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015–01–15]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/433>>.

O autorce:

Mgr. Ing. Lenka Knoblochová v současné době působí jako učitelka 1. stupně na 14. ZŠ v Plzni. Původní profesí je strojní inženýrka – v roce 2003 promovala na ZČU v Plzni na katedře materiálového inženýrství a strojírenské metalurgie. Až v roce 2015 úspěšně absolvovala Fakultu pedagogickou ZČU v Plzni, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, diplomovou práci s názvem *Mezioborové vztahy ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ*. Ta se stala východiskem pro sepsání tohoto příspěvku.

ltlackova@post.cz

VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO PROSTOR PRO INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Art education as a space for intercultural education

Zuzana Novotná

Anotace:

V tomto příspěvku o diplomové práci se zabývám problematikou konceptu multikulturní výchovy v rámci výtvarné výchovy a snažím se o posun k principům interkulturního vzdělávání. Dále jsem vypracovala témata k realizaci ve výuce a projekt, který jsem nabízela v rámci empirického výzkumu do škol. Pomocí kvalitativního výzkumu jsem se pokusila popsat stávající situaci na vzorku vybraných škol.

Klíčová slova: Multikulturní výchova, interkulturní vzdělávání, výtvarná výchova, projekt, empirický výzkum

Abstract:

In this article about my thesis I deal with the concept of multicultural education in the arts and I try to shift this concept to the principles of intercultural education. Further, I made themes for implementation during lessons and an educational project which it was offered to schools in the context of empirical research. I also tried to describe the current situation of the sampled schools by using qualitative research.

Key words: Multicultural education, intercultural education, art education, project, empirical research

ÚVOD

Proč se zajímat o téma interkulturní vzdělávání?

Současný svět žije v období globalizace. Hranice jsou otevřeny, sociální rozdíly mezi obyvateli různých zemí se však spíše zvětšují. Ne všechny státy mohou svým lidem nabídnout bezpečí a dostatek pracovních míst. Lidé migrují z rodné země do jiné, kvůli práci, politickému systému... Zejména v posledním roce je situace velmi vyhodnocena.

Hranice se otvírají především kvůli ekonomice, ale jen těžko můžeme omezit jejich prostupnost i pro migrující lidi – a hlavně proč?

Mnoho občanů nedokáže akceptovat příchod nových lidí do své země. Svou roli hrají i média, která často dají přednost lákavým reportážím o zvyšující se kriminalitě, prodeji drog nebo pašovaného zboží.

Česká republika řeší také romskou problematiku. Nesnášenlivost naší společnosti vůči této minoritě je opravdu alarmující. Můžeme se v této souvislosti zamýšlet nad tím, kdo je tu vlastně sociálně nepřizpůsobivý, zda je to opravdu vždy menšina.

Současná škola se díky průřezovému tématu multikulturní výchova snaží o posun k toleranci a ve školách by se tomuto tématu měli věnovat, alespoň v rámci některých předmětů. Výzkumy však potvrdily, že tomu tak zdaleka není. A tak můžeme sledovat, jak průřezové téma multikulturní výchovy využívají především učitelé cizího jazyka.

Novější, celistvější pohled na tuto tematiku nabízí interkulturní vzdělávání. Nezaměřuje se jen na odlišnosti v původu, ale soustředí se na společné znaky naší lidskosti a obrací se na naši vnitřní jistotu a důvěru v sebe sama.

Realizace interkulturního vzdělávání v rámci výtvarné výchovy se mi jeví jako velmi zajímavé východisko. Právě vizualita je velice důležitá v poznávání nových věcí a člověk s ní často neumí pracovat nebo ji spíš nedokáže zpracovat. Pokud bychom jako další možnost dokázali propojit výtvarnou výchovu nejen s interkulturním vzděláváním, ale i průřezovým tématem mediální výchova, šlo by pak o harmonickou koncepci na bázi

kritického myšlení a tvořivosti a osobně si myslím, že by tím tento předmět získal další obsahy.

Multikulturní výchova se zaměřuje na informování o cizích kulturách, jejich přiblížení způsobem, který je pro nás čitelný. Zahrnuje do svého záběru také genderovou tematiku, problematiku subkultur, handicapovaných a celkovou toleranci vůči odlišnosti. Je to tedy především nauka o jinakosti, odlišnosti, ale stále se jedná o NÁŠ pohled, tím myslím pohled majoritní společnosti. Získáváním těchto informací se žák stává informovaným, tudíž naučí se počítat s takovými odlišnostmi ve svém okolí a tolerovat je. Tento koncept nám odlišně ukazuje jako TY DRUHÉ. Můžeme se skrze tento přístup dostat k tomu, že jsme si všichni rovni, když se učíme o odlišnostech? Multikulturní výchova nás připravuje na to, že je svět plný odlišností, a dělí tyto odlišnosti na základě rozdělování do skupin podle kulturní, etnické, národní či národnostní identity. Může nás však připravit na to, že v každé skupině je mnoho lidí, individualit a možností, které nelze zařadit do žádné této skupiny, protože nejsme předvídatelní? Každý člověk je samostatný subjekt, individualita, která se neustále mění a vyvíjí, a můžeme vědět, že v každé kultuře existují určitá pravidla, která mohou ovlivňovat chod této či oné skupiny, ale není to dogma. Pokud si tedy na základě rozdělených skupin začneme škatulkovat, dostáváme se zpět ke stereotypům a předsudkům a proti těm přeci multikulturní výchova má bojovat, ne je podněcovat.

Multikulturní výchova tedy nahlíží staticky na odlišnosti či kulturní difference, definované na základě etnického původu či jiného skupinového zařazení. Naproti tomu interkulturní vzdělávání je založeno na kritickém poznávání skrze individuální zkušenost jedince. Zakládá se na společném východisku a odlišnosti nahlíží skrze různé aspekty osobních možností a příležitostí. Máme tedy možnost vycházet ze společných znaků, které nás jako lidstvo spojují. Tím pádem pak odpadá možná obava z výhradního poukazování na rozdíly.

Interkulturní vzdělávání se odrazilo od pouhého teoretického uvažování a je vypracováno jak metodicky, tak didakticky a připraveno k výuce. Ideová

východiska interkulturního vzdělávání lze popsat čtyřmi pilíři (Buryánek, J. a kol., 2002). Nejedná se o konkrétní oblasti, spíše o čtyři pohledy na jeden celek, které se navzájem prolínají a doplňují.

1. pilíř – pedagogický konstruktivismus

Jedná se o pedagogický proud, který zakládá proces učení na rozšiřování stávajících poznatků skrze vlastní zkušenost a skládání vlastních poznávacích struktur. To znamená, že přijímáme nové informace, které si sami zařazujeme do již nabytých znalostí. Učitel počítá s osobními zkušenostmi žáka a navazuje na ně, žák si zkušenosti díky výuce rozvíjí. Učitel tedy napomáhá rozvíjet žákovské prekoncepty, zařazovat všechny nové obrazy do vlastních poznávacích struktur. S těmito procesy úzce souvisí rozvoj vizuální a dále mediální gramotnosti, což bude rozvedeno v další kapitole.

Pedagogický konstruktivismus vychází ze základní lidské potřeby získávání nových informací. Navazuje na přirozenou cestu poznávání skrze spolupráci, řešení problémů, zážitků, vnitřní motivaci studentů a mnoha dalších aspektů. Poznávání nelze vytrhnout z kontextu sociálního prostředí, interakce, komunikace. Rozvíjí kompetence sociální, komunikační, k řešení problémů.

2. pilíř – kritické myšlení

Jak již bylo zmíněno, tyto pilíře se prolínají. Dalo by se říci, že kritické myšlení naprosto logicky vychází z pedagogického konstruktivismu. Interkulturní vzdělávání se snaží o rozvíjení této kompetence, která je v dnešní informacemi přesycené době velice důležitá. Je to kompetence, která je k vytváření vlastních poznávacích struktur nezbytná. Díky kritickému myšlení dokážeme informace analyzovat z více pohledů a zařadit je do spletité struktury širšího kontextu. Kritické myšlení je třeba cvičit a je možné se mu naučit. Je vyvinuto mnoho metod a technik, které ke kritickému myšlení směřují. V tomto směru byl vyvinut třífázový model učení E-U-R.

E jako Evokace. Je to část výuky, kdy studenty vyzýváme k zamyšlení.

Navrhne téma. Studenti si dají dohromady informace, které vědí, a sepíší informace, které chtějí nebo potřebují vědět. Je to ta část výuky, kde je prostor pro určitý druh nejistoty a zhodnocení dosavadních znalostí tématu, dosavadní struktury.

U jako Uvědomění si významu. Tato část je z velké části v rukou učitele. Je důležité předložit podnětné materiály, na základě kterých si žáci mohou rozvíjet své prekoncepty a které zároveň míří k určitému výchovně-vzdělávacímu cíli. Žáci mohou nové informace propojovat s dosavadními a motivuje je to k další fázi výuky.

R jako Reflexe. Jedná se o část, v níž studenti srovnávají a připomínají myšlenky, se kterými začínali, nabyté informace, které zachytili během hodiny. Následně toto zhodnocení interpretují a probírají v diskuzi. Kladou si otázky s ohledem na rozpory v informacích a názorech. Docházejí nejen k samotným závěrům, ale zamýšlejí se i nad procesem učení a nad cestou, kterou k závěrům došli. Je nutné ponechat dostatek času i pro sebereflexi.

E-U-R je model, kterým můžeme libovolně vypracovávat výukové jednotky různé délky a na různou tematiku.

3. pilíř – interakce

Pokud navážeme na pedagogický konstruktivismus a z něj vyplývající kritické myšlení, dalším didaktickým principem je interakce. V interakci se student stává aktivním a podílí se na průběhu vyučování. Vytváří obsah výuky a dostává se do partnerské pozice s pedagogem i ostatními studenty. Interaktivní výuka probíhá i při reflexi s ostatními spolužáky, podněcuje argumentaci, zpětnou vazbu a odpovědnost za společně vykonanou práci.

4. pilíř – kooperativní výuka

Kooperace je specifický druh interakce, který nám předkládá, jak by měla tato interakce probíhat. Je to tedy forma skupinového vyučování, která se zaměřuje na společný cíl spolupracujících studentů. Pozitiva kooperativní výuky v rámci interkulturního vzdělávání spočívají především v posilování tolerance vůči individuální nebo skupinové odlišnosti

a při plnění úkolů a tím naplňuje sociální kompetence i v celkovém přístupu k řešení problémů.

V odborné literatuře jsou k nalezení další aktivity, které vycházejí z těchto základních pilířů a dále rozvíjejí strukturu vyučovací jednotky a přitom nechávají možnost volby tématu. Těmito aktivitami se budeme zabývat v další kapitole, věnované porovnávání a prolínání interkulturního vzdělávání a výtvarné výchovy.

Nyní se dostáváme k definici vizuální gramotnosti. V dnešním pojetí výtvarné výchovy, kde jednou z nejdůležitějších forem je sdělení, tedy komunikace, je brána vizuální gramotnost jako základ výtvarné výchovy. Od chvíle kdy se změnilo uvažování o vizuálním vnímání a kultuře celkově v pluralitním modelu, se začínáme bavit o důležitosti, až výjimečném postavení komunikace a interakce v rámci výtvarného oboru. Je třeba pracovat s vizuálně obraznými vyjádřeními, která k nám neustále přicházejí. Díky interakci a neustálému procesu analýzy si vytváříme nové „obrazy“ o světě kolem nás.

Od vizuální gramotnosti také můžeme plynule přejít i k mediální gramotnosti, která se vztahuje k novým médiím. Ve výtvarné výchově existuje koncept práce s novými médii ve výuce (srov. Vančát, 2003). Díky vhodným metodám můžeme tedy výtvarnou výchovou předávat a zprostředkovávat mnohem závažnější a důležitější obsahy než bylo doposud předvídáno. Pokud založíme výuku výtvarné výchovy na vizuální a mediální gramotnosti, můžeme pak díky zážitkovým aktivitám, skrze tvořivost a obraznost, kritické myšlení či rozbor mediálního obsahu pracovat i s velice závažnými tématy a svým žákům otevřít možnost, jak tyto obsahy pochopit, zažít.

V Německu na konferenci se otevřelo téma s názvem „Remix obrazů“. Remixem obrazů je nazýván diskurs německé pedagogiky, který se zabývá interkulturním vzděláváním a který u nás v ČR popsala v časopise Výtvarná výchova Věra Uhl Skřivanová. „Remix kultur“ neboli „remix obrazů“ je vlastně propojením interkulturního vzdělávání a pedagogiky umění. Jedná se o škálu od „obrazů každodennosti po obrazy vysoké kultury“. Jedná se o systémy obrazů, které nás každodenně obklopují.

Přirovnala bych to v českém RVP k systému znaků, které jsou definovány v předmětu výtvarná výchova, až na to, že zde se jedná o přesahy právě do interkulturního vzdělávání, což se tematicky zcela nabízí. Slovo „obraz“ v tomto kontextu není chápán pouze jako dvojrozměrné dílo, ale především jako fenomén, ovlivněný třeba určitou skupinou (Uhl Skřivanová, 2013, s. 2–6).

Závěry z konference, kde byly tyto pojmy definovány a předneseny, směřovaly k určitým cílům. Jedná se o strategie integrace uměleckého a interkulturního vzdělávání. Zde jsou definována určitá doporučení:

- Chápání transkulturního „remixu“ jako úkolu a šance, tedy posun od informace o původu obrazu, k chápání jeho současné prezentace a tematizování možných forem vznikajících remixů.
- Zacházení s pojmem „diverzita“ v rámci transkulturního přístupu.
- Využívání diferencí jako možnosti vzdělávání.
- Citlivé zacházení s diferencemi v rámci interkulturní pedagogiky umění
- Etablování v rámci vyučování a zprostředkování umění, uměleckých fenoménů estetiky každodennosti z celého světa. Odpoutání se od evropského centralismu. Například pro mladé lidi je velice poutavá asijská kultura a její fenomény (Anime, Hamu ketsu...)
- Hledání univerzálií obrazového poznání. Nalézání způsobů kódování vizuálně obrazných vyjádření z jiných kultur. Nemusíme se zaměřovat pouze na difference, ale na společné znaky, pro nás čitelné, nalézat možné univerzálie a rozkrývat jejich struktury.
- Využívání nových, globalizovaných, hybridních a cizích obrazových forem a potenciálů. Jak bylo již zmíněno v kapitole o globalizaci, má velký vliv na mísení kulturních znaků. Pedagogiky by měla využívat potenciál v různorodosti znakových systémů.

Máme tedy již popsáno interkulturní vzdělávání i s jeho didaktickými postupy. Nyní se zaměříme na to, jak s ním je možno pracovat v rámci výtvarné

výchovy. Popíšeme si společné didaktické cíle i obsahy a vyvodíme nakonec i možná témata ke zpracování. Završíme to vypracovaným didaktickým projektem s připojenou výzkumnou sondou, která zkoumala, zda by školy byly ochotny s tímto projektem pracovat a jaká je výchozí situace na vzorku vybraných škol.

Proč tedy výtvarná výchova a interkulturní vzdělávání?

Budeme vycházet především z již zmíněných pilířů interkulturního vzdělávání a ze současného pojetí výtvarné výchovy. Slovní spojení pozitivní potenciál chápeme v tomto smyslu jako možné propojení těchto dvou předmětů, na základě společných znaků a možných průřezů v předávaných obsazích. Výtvarná výchova je pro mne důležitá právě proto, že se skrze ni a skrze tvorbu dá předat mnoho informací a díky heuristické metodě při zadávání úkolů a zážitkových aktivitách, může žák pochopit tyto informace mnohem lépe, než při v současnosti pořád ještě standardnímu transmisivnímu modelu vyučování.

Na jakém základě tedy propojíme tyto dva předměty, aby to dávalo smysl?

Porovnejme pilíře interkulturního vzdělávání s didaktickými a metodickými postupy, které lze a je dobré využít při realizaci výtvarné výchovy.

1. Pedagogický konstruktivismus × zážitkové aktivity

Během procesu učení v pedagogickém konstruktivismu nalézáme obsahy, které si pak sami zařazujeme do svých myšlenkových struktur. Pokud budeme řešit problém zadaného úkolu ještě skrze zážitkovou aktivitu, posílíme tím výsledný efekt vštípení a díky tvorbě si uchováme hlubší prožitek z nalezených vědomostí. Oba postupy spadají pod konstruktivní model vyučování a vycházejí ze stejných myšlenek, tedy přistupovat k žákovi jako k samostatné a tvořivé bytosti, která dokáže nalézt odpověď na danou otázku.

2. Kritické myšlení × vizuální a mediální gramotnost

Vizuální a mediální gramotnost fakticky vychází z principu kritického

myšlení. A naopak, pokud se zaměříme na úlohu kritického myšlení v rámci interkulturního vzdělávání, jedná se právě i o schopnost třídit vizuální a mediální informace, obrazy, které k nám přicházejí, nebýt pouhým pasivním příjemcem. Jedná se tedy v obou případech o formu aktivizace myšlenkových procesů, možnost a schopnost je třídit podle důležitosti, relevance a komunikačních obsahů.

3. Interakce × reflexe, rozhovor a výtvarná komunikace

Interakce je formou komunikace mezi žáky a učitelem. Žáci se díky interakci dostávají do pozice spolutvůrce obsahů v hodině. Během zážitkových aktivit jsme několikrát vytvářeli interakci na základě vlastní tvorby nebo na základě poznávání již hotového uměleckého díla. Interakce je ve výtvarné tvorbě důležitá jak pro průběh hodiny, tak pro následné zhodnocení za pomoci reflexe. Díky reflexi pak žáci ze svých prekonceptů vytvářejí jednotný koncept, obsah, právě na základě interakce.

4. Kooperativní výuka × kooperativní výuka

Kooperativní výuka je jednou z organizačních forem, které se dají využít prakticky při každém předmětu, pokud je schopný učitel a dokáže s ní pracovat. Pokud začleníme kooperativní výuku v rámci výtvarné výchovy, dostáváme se do týmové spolupráce a každý může a musí něčím přispět. Můžeme pracovat jako štáb, každý má svou pozici. U této formy tedy nerozhoduje předmět, v jehož rámci ji zařadíme, avšak jak ve výtvarné výchově, tak v interkulturním vzdělávání je velice výhodnou a vítanou formou vyučování.

Společné obsahy se pak hledají poměrně snadno. Pokud chápeme principy interkulturního vzdělávání, vizuální a mediální gramotnosti a využijeme přitom společné didaktické metody, můžeme s obsahy a tématy pracovat podle potřeby a aktuálních problémů. Nyní se ještě zaměříme na to, s jakými tématy by se dalo v rámci těchto dvou předmětů pracovat.

Která témata bychom mohli dále zpracovávat?

Interkulturní dialog

Čeho se týká interkulturní dialog? Můžeme pochopit skrze umění informace o znakových systémech odlišné kultury? Je všude ve světě rozdíl mezi běžným a vysokým uměním? Jakým způsobem bychom zprostředkovali ostatním kulturám informace o naší kultuře? Myslíte si, že existuje nějaký univerzální znakový systém, který by pochopil člověk z kteréhokoliv místa naší planety?

Globalizace

Jak rozumíte pojmu globalizace a kterých oblastí se dotýká? Máte představu o tom, kdy a jak globalizace vznikla? Které důsledky globalizace jsou pozitivní a které negativní? Můžeme dopady globalizace graficky či umělecky vyjádřit? Co pro nás znamená mísení kultur?

Hranice českého státu

Co je to hranice? Jsou hranice důležité pro definici našeho státu? Je možné zachovat si původní kulturní hodnoty a odkazy i přes otevřenost státu? Dokážete vyjádřit, kam se naše kultura posouvá v důsledku otevřenosti hranic?

Původ, etnicita, odlišnost a individualita

Co znamenají tyto pojmy? Je možné, aby se prolínaly? Jsou lidé odlišní i v rámci shodného etnického původu? Znáte někoho z cizí země? Znáte někoho, kdo se chce odlišovat od ostatních za každou cenu? Jak by se vám asi žilo, pokud byste byli na první pohled odlišní?

Jak nás ovlivňuje mediální obraz

Dokážete si představit, jaký mají média vliv na náš osobní názor? Jakým způsobem jsou zobrazováni lidé z jiných světadílů? Myslíte si, že média mohou podporovat přesvědky a stereotypy? Jsou média nezávislá? Jak fungují média u nás a jak v zahraničí? Mohou být média nástrojem propagandy? Kdy a jak vzniká propaganda? Můžeme ji rozpoznat, pokud v ní vyrůstáme?

Romové v českých zemích

Na toto téma nelze nahlížet pouze staticky, proto bych ráda zapojila práci s analýzou mediálního obsahu, aktivitu myšlenkové mapy, reflexe i kooperativní výuku.

Kdo je Rom, kdo sociálně vyloučený a kdo sociálně nepřizpůsobivý? Jak je nám předkládána tato menšina v rámci zpravodajství? Jak pracují s pojmy a označováním naše média? Jak je možné měnit komunikační obsah například prostřednictvím kompozice fotografie? Víte, že máme s Romy společnou velkou část historie?

Témat pro další zpracování by samozřejmě bylo mnohem více, my zde uvádíme taková, která jsou většinou pojímána z perspektivy multikulturní výchovy a takto by se dala zpracovat v rámci posunu k interkulturnímu vzdělávání.

PROJEKT

Didaktický návrh na projektovou výuku

Na základě popsaného interkulturního vzdělávání v propojení s výtvarnou výchovou jsem vypracovala didaktický projekt na témata mediální gramotnosti a romské minority. Jedná se o projekt, který má za úkol v rámci kritického myšlení podpořit samostatný postoj vůči této menšině a ukázat možná úskalí, které nám připravují média.

Projekt je určen pro druhý stupeň základních škol a první stupeň osmiletých gymnázií.

1 Vymezení majoritní společnosti. Jak vnímám, kdo je Čech a kdo není?

Jak je naše republika vybarvená?

Vybereme zástupné barvy pro majoritní společnost a minority v Čechách. Pomocí vodových barev namalujeme abstraktní vymezení majoritní společnosti a minority na formát A3. Zamysleme se nad dalšími možnostmi odlišení od většiny. Díky mísení barev můžeme vyzkoušet i vyznačit tyto plochy. Na závěr proběhne reflexe na téma menšiny v ČR. Propojíme s fakty a zaměříme se na vnímání, kdo je cizinec a kdo ne.

V této hodině ještě vycházíme spíše z multikulturní výchovy, avšak pracujeme s vlastním názorem každého žáka. Můžeme posunout aktivitu v hodině směrem ke kritickému myšlení a tím se dostat k interkulturnímu vzdělávání. Zapojit můžeme také aktivitu myšlenkové mapy. Jedná se o grafické vyjádření vztahů a pojmů, v rámci vizuální kultury jsme pracovali s pojmovou mapou. Můžeme ji použít také v závěrečné reflexi při diskuzi o tom kdo ještě pro studenty je a není český občan a na základě čeho tak soudí. Je to aktivita, díky které zjistíme, jak žáci vnímají majoritní a minoritní skupiny.

Jedná se o začátek projektu, kdy by si žáci měli uvědomit, jak vnímají složení obyvatel v ČR a zda na tom zakládají svoje další názory a postoje.

2 Stereotypy a předsudky

Práce s fotografií; jak mohu dokreslit realitu?

Vyfotíme každého žáka/celou figuru/ na neutrálním pozadí, fotku si vytiskneme 3×. Probereme se studenty, jak můžeme pracovat s obrazem, pokud chceme dosáhnout nějakého cíleného efektu. Například pokud chci, aby tento člověk vypadal úspěšně, ošuntělě, chytře, hloupě...

Fotografie děti dokreslují podle toho, jaký obraz chtějí na fotce vytvořit. Měli by vytvořit alespoň jeden pozitivní a jeden negativní obraz svého já. Manipulují s fotografií tak, aby nám tím něco sdělily. Nakonec proběhne představení dokreslených obrazů a ostatní hádají, jakého dojmu chtěl dokreslující dosáhnout a jak mu bylo, když musel svoji postavu dokreslovat do pozitivního či negativního postoje.

Tento úkol by se dal dobře realizovat i v grafickém programu. V běžném školním režimu by však tato realizace byla asi obtížná. Proto nám postačí ruční varianta. U tohoto úkolu by si žáci měli uvědomit, že se dá s obrazem ve všech fázích jeho vzniku. K tomu by měla proběhnout reflexe na o tom, zda se tyto postupy používají jen ve světě celebrit, nebo také v běžném zpravodajství.

Jak nás mohou ovlivnit média?

Vycházíme z práce L. Jelínkové o zobrazování Romů na fotografiích a v médiích, kdy vybrala stereotypní přístupování k focení Romů a afrických kmenů. Fotografie jsou často předpojatě přizpůsobeny mytizovanému přístupu jak k africkým kmenům, tak k zobrazení Romů například ve slovenských osadách. Nad snímky, které L. Jelínková vybrala, debatujeme s žáky, jak třeba pomocí kompozice můžeme ovlivňovat vyznění fotografie. Je možné bez dalších úprav realitu pozměnit?

Praktický úkol: Focení společné kompozice na téma předsudky, podobně jako to bylo u dokreslování fotografií. Pojmy, na základě kterých se žáci fotografují, si žáci domluví sami. Tentokrát se však bude pracovat pouze s kompozicí. Rozděleno na dvě skupiny, střídají se s focením a komponováním obrazu. Fotografové/první skupina pracují na své kompozici a druhá skupina jim dělá model a naopak.

V tomto úkolu se pracuje s kompozicí a pomocí podhledů, nadhledů či rozbití skupiny nebo přidáním některých atributů se snažíme ovlivnit focenou skupinu. Navazujeme tím na úkol předešlý a rozvíjíme myšlenku, že pokud chceme předem do fotografie vkládat vlastní názor, můžeme tak učinit i jen s pomocí kompozice.

Nikolin deník

U tohoto a dalšího úkolu vycházíme z toho, že v dnešní době se Romové stávají izolovanými. Vznikají romská ghetta, romské školy... Proto se zabýváme aktivně touto kulturou, protože strach ani možnosti nám nedovolí interakci s „běžnými“ Romy.

Nikol je romského původu a na její rodinu bychom mohli nahlížet jako na sociálně vyloučené. Přesto chodí na střední školu, doma má velice dobré zázemí a podporu ke studiu. Nikol mi o sobě napsala pár věcí a popsala týden svých povinností, radostí a starostí. Přečteme si tedy s žáky něco z jejího deníku, aniž by žáci věděli cokoli o jejím původu...

Nejprve o Nikol: co má ráda a co nemá ráda. Co ji baví a nebaví. Podle

toho každý nakreslí její portrét, jak si myslí, že Nikol vypadá.

Dále Nikol popisuje průběh svého týdne. Od školní docházky, pomáhání doma až po volný čas atd. Žáci by měli zpracovat na A3 kompozici z věcí a povinností, které má Nikol za týden udělat, podle důležitosti.

Nakonec odhalíme, jak Nikol vypadá, a porovnáme realitu s představami žáků.

V tomto úkolu jde především o moment překvapení, o konfrontaci s Nikoliným původem, který je samozřejmě na první pohled znatelný. Můžeme sledovat, zda by někdo dokázal předem odhadnout, že by Nikol mohla být romského původu. Dále pokud by někdo ve třídě byl jiného etnika, zda by počítali s majoritním původem, nebo by odhadovali podle svého. Následovala by reflexe, zda jsou žáci překvapeni z toho, jak Nikol reálně vypadá a zda by si mysleli, že mohou mít všichni stejné starosti a radosti.

3 Romové

Něco z romské historie na území ČR

Jak dlouho jsou v Čechách a jak se naše kultury prolínají. Kdy a jak vznikl jejich obraz pro majoritní společnost? Jak jsme se k této minoritě stavěli z pohledu historie?

Přednáška-prezentace na téma historie Romů v ČR. Každý žák poté zaznamená, které období jej zaujalo. Toto období pak zpracujeme jako ilustraci v rámci velkého pásu balicího papíru. Tvorba bude probíhat jako kooperativní výuka. Práce s ilustrací, textem a kompozicí.

Problematika Romů v ČR – formou reflexe na závěr projektu. Reflektivní bilance všech vytvořených prací.

- Jaké jsou hlavní důvody problémů? Co si myslí žáci?
- Kdo je Rom, kdo je sociálně vyloučený a kdo sociálně nepřizpůsobivý?
- Jaký je mediální obraz Romů?
- Jak nás tento obraz ovlivňuje? Máte jiné osobní zkušenosti?

EMPIRICKÝ VÝZKUM

Uplatňování průřezového tématu multikulturní výchovy (interkulturního vzdělávání) v praxi výtvarné výchovy základních škol a 1. stupně gymnázií

Výtvarná výchova se dá pojmut jako prostředek vizuální kultury. Právě vizuální vnímání je pro lidskou populaci většinovým informátorem. Vizualita nám může pomoci v orientaci v dnešním světě, ale může nás naopak dovést i k největším omylům, na základě nepochopení, škatulkování, neuvažování v souvislostech nebo „slepého přijímání viděné reality“. Je tedy potřeba s vizualitou pracovat a propojovat ji s dalšími smysly i zkušenostmi.

V návaznosti na didaktický projekt jsem tedy zahájila výzkumnou sondu, která má za účel zmapovat stávající situaci na vzorku vybraných škol, zda by byly na školách ochotni realizovat právě mnou vytvořený projekt. Také jsem se zaměřila na to, jak učitelé vnímají důležitost prevence vůči projevům rasismu a xenofobie.

Bylo realizováno 8 rozhovorů (v plánu bylo 10, ale ve dvou plzeňských školách rozhovor odmítli poskytnout). Jedná se tedy o rozhovory ze čtyř škol v Havlíčkově Brodě a čtyř škol v Plzni. Rozhovory se částečně proměňovaly kvůli prohloubení informací, ale základní kostra zůstala zachována. Kromě rozhovorů jsem se snažila zachytit i situaci na školách zhlédnutím realizovaných prací, vystavených děl na chodbách a prostudováním internetových zdrojů jednotlivých škol. Rozhovory jsem pročetla, provedla jednoduché otevřené kódování a jednotlivé otázky rozdělila do dílčích kategorií.

Jednotlivé kategorie jsem zařadila do tabulky podle nálezů v odpovědích. Rozdělila jsem tabulky na rozhovory z Havlíčkova Brodu, rozhovory z Plzně a experiment. U každé tabulky jsem kromě zařazení provedla také deskripci zajímavých či opakujících se jevů, které jsou součástí interpretace.

U experimentu jsem zvolila komparaci mezi městy a také porovnání mezi názory učitelů a vedení škol. Hlavním cílem mého zkoumání je zjistit, jak je integrováno průřezové téma výchova

do školního vzdělávacího programu, stěžejní je pro mne zapojení průřezového tématu do předmětu výtvarná výchova. Tohoto cíle jsem dosáhla pomocí rozhovorů s učiteli výtvarné výchovy a s vedením školy.

Dále bych chtěla zjistit, zda by byl možný nějaký posun ke zlepšení stávající situace a co případnému rozvoji v propojení těchto dvou předmětů brání. K tomuto cíli by mi měl dopomoci návrh projektu do vzorku vybraných škol.

Za tímto účelem je potřeba provést výzkumná šetření na vybraných školách a komparaci jejich výsledků..

Dílčí cíle:

- Zmapovat situaci na vzorku vybraných škol
- Zjistit jaká je ochota pracovat s tématy multikulturní výchovy v rámci výtvarné výchovy
- Zjistit jaká je ochota pro změnu současného stavu na vzorku vybraných škol

Výzkumné otázky

Dílčí otázky:

1. Jaká jsou specifika integrace tématu RVP multikulturní výchova v rámci výtvarné výchovy na vybraných školách?
2. Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy?
3. Jak se vyjadřují učitelé a vedení škol k tématu prevence projevů rasismu a xenofobie a lze řešit téma interkulturního vzdělávání v rámci výtvarné výchovy?
4. Jaké způsoby začleňování tématu interkulturního vzdělávání do výtvarné výchovy jsou možné?

Hlavní otázka:

Jaké jsou reakce učitelů a ředitelů na nabízený projekt ve vztahu k popsané situaci začleňování interkulturního vzdělávání na dané škole?

Při analýze dat jsem vycházela z výzkumných otázek, na jejichž základě jsem vytvořila určité kategorie.

1 Jaká jsou specifika integrace tématu RVP multikulturní výchova v rámci výtvarné výchovy na vybraných školách?

U první otázky vycházíme z tematických celků, které jsou definovány i v rámci RVP pro průřezové téma multikulturní výchovy.

Jedná se o témata:

A) Kulturní difference

ve smyslu zpracování témat o cizích zemích, jejich zvycích, svátcích, náboženství...

B) Lidské vztahy

zaměřeno na spolupráci, kooperaci, toleranci, soužití, chápání a respektování individuálních potřeb

C) Etnické a náboženské skupiny v ČR
Chápání různorodosti v rámci ČR, zabývání se minoritami, subkulturami...

D) Multikulturní společnost

Brát společnost jako multikulturní celek, tolerovat odlišnosti

E) Princip sociálního míru a solidarity

Pochopit principy sociálního vyloučení, dopady chudoby v rozvojových zemích, rasismus, xenofobie...

Zařazovala jsem tedy specifika integrace podle těchto kategorií, která byla, či nebyla zařazena v rámci ŠVP.

2. Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy?

Zde jsem na základě hotových rozhovorů zařadila dostupné možnosti:

a) Kurzy

Nabízené do škol agenturami nebo státními institucemi

b) Projekty

Vytvořené projekty nabízené nebo organizované v rámci škol jinou organizací či institucí

c) Internetové zdroje

Jako inspirace nebo místo pro sběr materiálů. Usnadňuje učitelům neustálé vymýšlení nových nápadů.

3. Jak se vyjadřují učitelé a vedení škol k tématu prevence rasismu a xenofobie a lze řešit téma interkulturního vzdělávání v rámci výtvarné výchovy?

U této otázky bude použita pouze deskripce zjištěných informací a zmíním zde určité důležité či zajímavé postřehy, které mohou ovlivňovat, zda učitelé realizují během hodin výtvarné výchovy průřezové téma multikulturní výchovy.

4. Jaké způsoby začleňování tématu interkulturního vzdělávání do výtvarné výchovy jsou možné?

V této otázce opět vycházíme ze sesbíraných dat. Kategorie vznikly na základě informací o již vytvořených výtvarných úkolech, realizovaných tématech.

A) Výtvarné úkoly

Jednotlivé úkoly realizované samostatně v rámci VV

B) Výstavy

Výzdoba školy, výstavy do kterých se škola zapojuje

C) Soutěže

Jako nabídky do škol či vyhlášené školou

D) Projekty

Projektové vyučování v rámci VV, kde je realizováno průřezové téma multikulturní výchova

E) Reálné situace

Například do třídy chodí žák cizího původu, jedná se o aktuální reakci na aktuální téma (ve zprávách...), navazujeme na nějakou výchovnou situaci

Dále řešíme analýzu nabízeného projektu. Zde jsou pouze kategorie podle toho, zda projekt přijmou či nikoli: *Jaké jsou reakce učitelů a ředitelů na nabízený projekt ve vztahu k popsání situace začleňování interkulturního vzdělávání na dané škole?*

Škála je dána: Ano – asi ano – nevím – asi ne – ne

Dále proběhne deskripce důvodů, proč zastává daná škola svůj postoj a jaký je problém, pokud projekt nechtějí nebo nemohou přijmout.

Rozhovory Havlíčkův Brod

Obrázek 1 (viz bar. příloha)

Deskripce:

Otázka č. 1

Přestože byla v ŠVP u všech zkoumaných škol zakotvena především témata kulturní difference, díky rozhovorům jsem zjistila, že mají širší záběr, přestože jsou realizována poměrně málokdy. U rozhovoru číslo 4 se témata rozšířila díky projektu, který i v rámci výtvarné výchovy realizovala s žáky učitelka ČJ a ZSV. V rámci běžné výtvarné výchovy jsou témata značně omezena, především na kulturní diferencí. Dále učitel pracuje s různými druhy písem, což je velice zajímavá tvorba, a v rámci RVP by se dala zakotvit v orientaci ve znakových systémech. K rozšíření témat také přispívají mezinárodní projekty. U rozhovoru číslo 1 se jedná o vztahy s partnerským městem v Holandsku a adopce na dálku, v jejímž rámci žáci vytvářeli na vánoční besídku předměty, které prodávali, a následně šel výtěžek na adoptovaného chlapce. Posledním důvodem rozšiřováním témat je reálná situace (viz kategorie, otázka číslo 4). Do třídy chodí občas cizinci nebo se naskytne díky zpravodajství aktuální situace z cizí země.

Otázka č. 2

Možnosti dalšího vzdělání v oblasti multikulturní výchovy určitě jsou a školy dostávají nabídky od různých firem a institucí. Přesto jsem ani v jednom rozhovoru nemluvila s učitelem, který by nějakou možnost využil. Zařadila jsem zde i projekty, které nejsou vytvořené školou, ale jsou od externí firmy či instituce, a škola na tyto projekty dostává různé nabídky. V rozhovorech z Havlíčkova Brodu se pouze jednou stalo, že ředitelka ani tyto nabídky na školení nepřijímá, kvůli velice nízkému rozpočtu, jedná se o vesnickou školu. V rozhovoru číslo 4 jsem se setkala s projektem od externí firmy, který byl v rámci školy realizován. Nepodílel se na něm učitel výtvarné výchovy, ale přesto se v něm pracovalo i s výtvarnými náměty.

Otázka č. 3

Co se týče otázky prevence projevů rasismu a xenofobie, všichni učitelé i vedení školy si myslí, že je prevence důležitá. S výjimkou rozhovoru číslo 4, kde byl realizován projekt „předsudky jsou out“, se však prevencí v rámci výtvarné výchovy nezabývají. Je pravdou, že téma prevence těchto jevů se podle rozhovorů objevuje například v ZSV.

Otázka č. 4

Začleňování multikulturní výchovy do výtvarné výchovy se realizuje především formou projektů. Nejedná se pouze o projekty od externích firem – až na rozhovor č. 4. Jedná se o projekty v rámci školy. Dvě z učitelek také realizují témata v rámci jednoduchých výtvarných úkolů. Nejčastěji se jak učitelé, tak vedení školy odkazují na nějaké reálné situace, tedy pokud školu navštěvují cizinci nebo by měli řešit nějaké výchovné problémy na základě rasové nesnášenlivosti. Většinou se na tento argument odkazují s tím, že kdyby se něco takového na škole dělo, realizovali by průřezové téma snáze a častěji. Jelikož je však Havlíčkův Brod malé město s celkem málo zastoupenými menšinami, bude pravděpodobnost řešení těchto situací velmi malá.

Rozhovory Plzeň

Obrázek 2 (viz bar. příloha)

Deskripce:

Otázka č. 1

Co se týče praxe plzeňských škol, byla jsem celkem překvapená, což bude podrobněji popsáno v komparaci výsledků z těchto dvou měst. Témata multikulturní výchovy učitelé výtvarné výchovy skoro nezařazují. Pokud zařazují, jedná se o téma kulturní difference nebo multikulturní společnosti. V rozhovoru č. 2 mi bylo řečeno, že multikulturní témata nezařazují vůbec, přestože jsem četla o zařazení průřezového tématu multikulturní výchovy do výtvarné výchovy v ŠVP. U posledního rozhovoru bylo realizováno i téma etnických a náboženských skupin v ČR a to díky zařazení školy do různých soutěží.

Otázka č. 2

U této otázky se jednalo o podobný model jako v rozhovorech z Havlíčkova Brodu. Tedy možnosti pro učitele jsou, avšak nevyužívají je. Především byla zajímavá informace o internetových zdrojích, do kterých se škola může přihlásit a kde pak mohou učitelé stahovat návrhy vyučovacích jednotek k různým průřezovým tématům.

Otázka č. 3

Zde se projevilo, že je v Plzni větší romská komunita a tím pádem lépe chápou prevenci vůči xenofobii. Přesto i na gymnáziu, kde romské žáky nemají, opakují stejný model. Když nejsou problémy, nemusí se nic řešit.

Otázka č. 4

Pokud se zaměříme na to, jakým způsobem lze začlenit témata multikulturní výchovy, v praxi plzeňských škol spoléhají učitelé především na celoškolní projekty. Z rozhovorů jsem nijak nezjistila jiné varianty, ale když jsem prohlížela školní chodby a ptala se detailněji, zjistila jsem alespoň pár zajímavých postřehů, především o soutěžích. Na gymnáziu v rámci mezinárodní spolupráce pořádají výstavy a tím mají studenti srovnání s odlišnými vizuálně obraznými vyjádřeními od vrstevníků z jiných zemí.

Komparace rozhovorů z pohledu lokálního

Od začátku byla v rozhovorech znát veliká odlišnost mezi reakcemi havlíčkobrodskými a plzeňskými. V Havlíčkově Brodě byli velice otevření novým možnostem, což se potvrdilo i v experimentu. Dokázali širší záběr práce s tématy. Kupodivu, přestože neměli další vzdělání v průřezovém tématu multikulturní výchovy, všichni měli aprobaci ve svém oboru a disponovali alespoň pedagogickým minimem. Naopak na školách v Plzni učitelé lépe chápali situaci ohledně prevence a vyjadřovali se mnohem šetrněji vůči minoritám v ČR, ale v realizaci těchto témat se to neprojevilo. Jediný projekt zahrnující práci s předsudky i vůči minoritám v ČR realizovala

společnost „step by step“ v havlíčkobrodském gymnáziu v rámci akce „Předsudky jsou out“, na níž spolupracovali vyučující VV, ZSV a ČJ. Tento projekt byl dokonce zaměřen na interkulturní vzdělávání, což je v praxi českých škol spíše zajímavý úkaz než běžná praxe.

Zarazilo mne, že na dvou plzeňských školách mne odmítli hned poté, co jsem chtěla položit první otázku. Jinde zas považovali mé dotazování za výzvu ke kritice jejich práce. V Havlíčkově Brodě jsem se nemusela nijak ohlašovat dopředu, přišla jsem v průběhu konzultačních hodin a nebyl žádný problém. V Plzni jsem se po dvou nepříjemných odmítnutích začala telefonicky ohlašovat den předem.

Komparace z pohledu pozice učitel × vedení

Nutno podotknout, že z rozhovorů vyplývá, že vedení školy má občas o realizovaných projektech a časových dotacích mnohem vyšší mínění, než je pak běžná učitelská praxe. Také se potvrzuje, že vedení školy plní roli managementu a tudíž necítí potřebu zajímat se přesně o aktuální témata současných trendů pedagogiky, přestože pak přijímá projekty a kurzy pro učitele. Zarazilo mne, že je tomu tak i v případech, kdy je člen vedení školy současně učitelem.

Experiment

Obrázek 3

Experiment

Experiment nakonec potvrdil svoji funkci tím, že potvrdil pohled na názory jednotlivých škol. Zatímco v Havlíčkově Brodě byl přístup vůči projektu jednoznačně kladný, na dvou plzeňských školách jej vlastně odmítli, přesto mi bylo řečeno, že by alespoň chtěli znát obsah. Odmítnutí bylo z důvodu velice malé časové dotace na výtvarnou výchovu. Dále bych chtěla zmínit rozhovor číslo 2, který byl realizovaný na základní škole. Zde jsem měla s učitelkou VV velice zajímavý rozhovor o předsudcích a stereotypech a ona sama mi řekla, že vůči romské minoritě má xenofobní tendence. Přesto by projekt přijala a byla z toho nápadu nadšená a tvrdila mi, že je dobré pracovat s dětmi i s tímto tématem, protože její

	Havlíčkův Brod				Plzeň			
Rozhovor	1	2	3	4	5	6	7	8
učitel	Ano	Ano	Ano	Asi ano	Asi ano	Ne	Ne	Asi ano
vedení	Ano	Ano	Ano	Ano	Asi ano	Ano	Ano	Ano

Obr. 3 Experiment

přístup určitě není správný. Nutno dodat, že s takovouto sebereflexí jsem se u žádného jiného učitele nesetkala.

ZÁVĚR

V této práci jsem se pokusila odhalit potenciál výtvarné výchovy pro interkulturní vzdělávání, nacházela jsem východiska a postupy pro možnou výuku. Na toto téma jsem vytvořila projekt, který je možné na školách realizovat. Na základě empirického výzkumu byla zjištěna výchozí situace na vzorku vybraných škol a ochota škol posunout svou pozici. V rámci výzkumu byl realizován také experiment, kdy jsem nabízela vytvořený projekt do vybraných škol.

Proč tedy interkulturní vzdělávání ve výtvarné výchově? Můj osobní názor je, že současná koncepce multikulturní výchovy nestačí. Jedná se o již překonaný model, který ve výuce realizuje málo učitelů, možná proto, že podávat jasné informace o jiných kulturách je právě velmi zavádějící a složité.

Další překážkou se ukázala neochota učitelů výtvarné výchovy vůči dalšímu rozšiřování vzdělání i neaprobovanost v tomto oboru. Jako jediná velmi kladná zkušenost v rámci výzkumu byl projekt od externí firmy, který se zaměřoval právě na interkulturní vzdělávání. Svým obsahem a zpracováním zaujal jak učitelku, která jinak žádné vzdělání v této oblasti nemá, tak dokázal aktivizovat žáky, kteří byli do projektu zapojeni. Nabízený projekt, který jsem vytvořila, se také setkal s většinou kladnou odezvou. Myslím si, že největší problém je, že učitelé nemají čas vytvářet nové projekty a většinou se drží zaběhnutých linií svého vypracovaného školního plánu. Možnost realizovat již vytvořený projekt se jim však celkem zamlouvá. V rámci výzkumu mne také zaujaly servery, kam se mohou školy přihlásit a kde jsou volně ke stažení

nápady a návrhy na projektovou výuku či jednotlivá témata pro realizaci průřezových témat.

Je tedy možná tato cesta tím, co by měli učitelé ke své práci využívat. Ne každý učitel musí být studnice nápadů a ne každý týden lze vymyslet nové náměty. Mít volný přístup na server, kam lidé ukládají svoje nápady a realizace, a mít možnost sdílení či komentářů pro daný projekt by jistě podpořilo efektivitu realizací jednotlivých nápadů.

SEZNAM LITERATURY:

- BÍNA, D.: *Výchova k mediální gramotnosti*/ Daniel Bína a kolektiv. V Českých Budějovicích : Jihočeská univerzita, 2005.
- BURKA, F.: *Člověk jako východisko dialogu kultur : konceptuální předpoklady transkulturní komunikace*. Ústí nad Orlicí : Oftis, 2013.
- BURYÁNEK, J. a kol.: *Interkulturní vzdělávání*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-715-6.
- GULOVÁ, L.; ŠTĚPAŘOVÁ, E.: *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno : MSD, 2004.
- KALOVÁ, J.: *Druhá směna : jak využívat dějiny Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ : jak využívat literaturu Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ*/[editoři Radka Steklá, Lukáš Houdek ; autoři textů Jitka Kalová, Milada Závodská] Praha : Romea, 2012.
- KOŠTÁLOVÁ, H. ed.: *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Praha : o.s. Kritické myšlení, 2005.
- MIKLUŠÁKOVÁ, M.: 1998. *Stručné dějiny Romů v Čechách a na Slovensku*.
- MIRZOEFF, N.: *Úvod do vizuální kultury/ Nicholas Mirzoeff*; [z anglického originálu... přeložily Petra Hanáková, Kateřina Svatoňová] Praha : Academia, 2012.
- MOORE, D. & Varianty (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha : Člověk v tísni, o.p.s. ISBN 978-80-86961-61-3.
- NOVOTNÁ, Z.: 2014. *Výtvarná výchova jako prostor pro interkulturní vzdělávání*, Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, vedoucí práce Věra UHL SKŘIVANOVÁ
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* / Jiří Pelikán Praha : Karolinum, 2011.
- PETRUCIJOVÁ, J.: *Multikulturalismus, kultura, identita* / Jelena Petruciová Ostrava : Ostravská univerzita, 2005.
- PRŮCHA, J.; Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003.

PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. Praha : Grada 2006.

PRŮCHA, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, s.r.o., 2009.

ŠIŠKOVÁ, T.: *Menšiny a migranti v České republice* : [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]/Tatjana Šišková (ed.), Praha : Portál, 2001

ŠIŠKOVÁ, T. ed.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 2008.

ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberecké romské sdružení, Liberec 2007

VANČÁT, J.: *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*/ Jaroslav Vančát, Praha : Sdružení Mac, 2003.

VERNER, P.: *Mediální výchova : průřezové téma* [metodická část Maria Bezchlebová] Úvaly : Albra, 2007.

SBORNÍKY A ČASOPISY:

UHL SKŘIVANOVÁ, V.: *Remix obrazů, aneb globalizace, diverzita a interkulturní vzdělávání optikou německé oborové teorie, české pedagožky a vietnamského studenta* in *Výtvarná výchova*, roč. 53, č. 2, 2013, s. 2–6.

Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: sylaby a anotace vybraných příspěvků/[editorka Alena Kroupová] Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008

Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech: víceoborový přístup editoři Petr Macek a Jiří Dalajka, Masarykova univerzita, 2005.

Výzkumný ústav pedagogický Praha. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : INFRA s. r. o., 2004.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

- [HTTPS://CS.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/XENOFOBIE](https://cs.wikipedia.org/wiki/Xenofobie) (5. 2. 2014).
- [HTTP://CS.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/ROMOV%C3%A9_V_%C4%8CR](http://cs.wikipedia.org/wiki/Romov%C3%A9_V_%C4%8CR) (5. 2. 2014).
- ROMEA O. s., vzdělávací cyklus nejen o Romech [HTTP://SKOLA.ROMEA.CZ/CS/HISTORIE/](http://skola.romea.cz/cs/historie/) (12. 6. 2014).
- [HTTP://WWW.ROMEA.CZ/DOKUMENTY/SR_CR-2012.PDF](http://www.romea.cz/dokumenty/SR_CR-2012.pdf) (12. 6. 2014)
- [HTTP://VARIANTY.CZ/PUBLIKACE/101](http://varianty.cz/publikace/101) (14. 6. 2014).

O autorce:

Mgr. Zuzana Novotná vystudovala bakalářský obor Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání a následně navazující magisterský obor Výtvarná výchova pro SŠ a ZUŠ na ZČU v Plzni. V současné době se s partnerem věnuje výrobě krasohledů.

novotna.zuzana@email.cz

JAKPAK JE DNES U NÁS DOMA?

How we are at home today?

Monika Plíhalová

Anotace:

Článek je věnován didaktickému výtvarnému projektu, který je založen na poznatcích získaných při studiu vesnice Kamenice a jejího nejbližšího okolí. Projekt vznikl v rámci bakalářské práce *Jakpak je dnes u nás doma?* Je zaměřen na prohlubování vztahu žáků k místu, kde žijí.

Klíčová slova: Projekt ve výtvarné výchově, domov, historie obce, vztah k prostoru, výtvarné vyjádření

Abstract:

The article is devoted to a didactic art project, which is based on the knowledge acquired by studying the village called Kamenice and its surroundings. The project was created within the bachelor's thesis called *How we are at home today?* It is focused on consolidating the relationship between pupils and the area, where they live.

Key words: Project in Art Education, home, history of village, relationship to the area, art expression

ÚVOD

Místo, kde žijeme, je podstatnou součástí života každého z nás. Poznat charakter svého okolí a naučit se v něm orientovat je předpokladem pocitu sounáležitosti s danou lokalitou. (Norberg: Schulz, 2010). Cílem tohoto textu je představit bakalářskou práci, která je na podobné myšlence vystavěna.

Jaký vztah zaujímám k místu, kde žiji? Kde leží středobod naší obce? Zanechala zde historie svůj otisk? Nezáleží na adrese bydliště, podobné otázky si může klást každý, ať už žije ve velkoměstě nebo v malé vsi. Nicméně, ústředním tématem bakalářské práce *Jakpak je dnes u nás doma?* je konkrétní lokalita, obec Kamenice ležící nedaleko Prahy. Důvod k takové volbě byl čistě osobní, neboť právě zde je můj domov. Mým cílem se stalo znovuobjevit místo, jež jsem za dlouhá léta zdejšího pobývání navykla vnímat stereotypně, a předat obsahy, které z tohoto zkoumání vyvstanou, žákům místní základní školy.

Prvním krokem k pochopení daného místa je bezpochyby shromáždění potřebných faktografických údajů. Na první pohled nezajímavá, nenápadná obec se tak změní v senzací. Poetika zdejší domácké krajiny, historie spjatá s dlouholetým působením rodiny baronů Ringhofferů, socha J. V. Myslbeka

uprostřed kamenických lesů, proměna obce během normalizačních let, tato a další témata otevírají nové pohledy na důvěrně známou lokalitu.

Prosté vyhledávání informací však nestačí. S tématem se pojí i osobní pohled na věc. Postojovou složku nelze od zkoumání svého okolí oddělit. A právě výtvarná výchova dokáže tuto skutečnost reflektovat, vycházíme-li z pojetí oboru jako výtvarně výchovného procesu, který se kromě rozvíjení výtvarných dovedností, výtvarného myšlení a pěstování vztahu k výtvarné kultuře soustředí také na osobnostní a duchovní rozvoj žáka (Roeselová, 1995).

STRUKTURA VÝTVARNÉHO PROJEKTU

Téma domov je natolik široké, že nemůže být uchopeno pomocí jediného, izolovaného výtvarného úkolu. Výtvarné projekty svou mnohopohledovostí a vnitřní provázaností přispívají k hlubšímu pochopení problematiky. Místo přenosu útržkovitých poznatků odhalují žákům souvislosti, které jsou klíčové pro upevnění již zmíněných postojů (Roeselová, 1997). Z toho důvodu byla forma výtvarného projektu zvolena i pro zpracování tématu obce Kamenice.

Za podstatné pro vznik projektu *Jakpak je dnes u nás doma?* považuji na-lezení způsobu, jak logicky propojit dílčí

výtvarné úkoly do jednoho uspořádaného celku. Podařilo se to včleněním tématu „kámen“ do osy projektu, na něž navazoval soubor vytvořených pohádek a pracovních listů.

Kámen a Kamenice nemají společný jen shluk podobných hlásek v názvu. Jejich vztah je hlubší, založený na konkrétních souvislostech. Stráně v kamenických lesích jsou poseté kameny. Rozmanitá seskupení žulových balvanů schovaných pod větvemi stromů pomáhají utvářet poetiku zdejší krajiny (Čílek, 2011). V rámci výtvarného projektu tedy vystupuje kámen jako hlavní „postava“ v autorských pohádkách o Kamenici.

Pohádky o kameni zaujímají v organizační struktuře výtvarného projektu podstatnou roli. Pohádky jsou dětskému čtenáři blízké, navodí příjemnou atmosféru, odlehčí zdánlivou vážnost zadání úkolu. Navozují intimní, domáckou náladu, jež souzní s hlavním tématem projektu. Není nutné, aby na sebe vždy navazovaly v daném pořadí. Učitel je může svobodně kombinovat v závislosti na aktuálním naladění dětí pro úkol, a zařadit je tak ve správný čas. Pohádky v sobě navíc nesou výchovný aspekt, svou fabulí podporují fantazijní psychické procesy a stimulují dětské duševní rezervy (Černoušek, 1990).

Součástí projektu jsou vedle pohádek i pracovní listy. Nabízejí nový

pohled na řešené téma a směřují k jeho hlubšímu porozumění.

REALIZACE VÝTVARNÉHO PROJEKTU, DÍLČÍ ÚKOLY A CÍLE

Výtvarný projekt *Jakpak je dnes u nás doma?* byl navržen pro žáky prvního stupně Základní školy Kamenice a realizován v rámci zájmového kroužku těžce školy se skupinou žáků odpovídající věkové kategorie. Děti z výtvarného kroužku se projektem zabývaly po dobu pěti měsíců (od října roku 2014 do února 2015).

Hlavní cíle výtvarného projektu:

- Žák nalezne důležité prvky obce Kamenice, dané jejím historickým vývojem, sociální strukturou, přírodním prostředím a krajinným rázem, vysvětlí jejich význam a podá o nich výtvarnou výpověď.
- Žák svobodně volí výtvarné prostředky ve vztahu k danému námětu.

- Žák na základě nabytých poznatků a zážitku z vlastního výtvarného vyjadřování prohloubí vztah k lokalitě, jíž je součástí, nazírá na ní z více pohledů, analyzuje jí a hodnotí.

První úkol otevřel dveře do světa pohádek o kamenických kamenech. Do ohniska výtvarného úkolu se dostal sám minerál, zejména jeho struktura a mechanické vlastnosti. Úkol má dvě východiska. Jedním z nich je charakter *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, který zdůrazňuje zapojení všech smyslů v dětské výtvarné tvorbě. Druhým východiskem je nezastupitelná role kamene v Kamenici, ať už se jedná o etymologii názvu obce, nebo o ráz místní krajiny.

Druhý úkol obrátil pozornost dětí do korun lip v alejích, které lemují zdejší cesty. Místo aby sledoval aleje z vnějšku, pozorovatel stoupá do korun stromu a hledí na dění ve svém okolí. Změna hlediska má za cíl podnítit dětskou imaginaci a odpoutat ji od běžného pohledu na svět.

Další z řady výtvarných úkolů byl věnován komunikaci mezi lidmi a sociálním vztahům, bez kterých by byl domov jen prázdným prostorem. Kámen ze třetí pohádky spočívá v kapse náhodného kolemjdoucího a nosí mu štěstí. Hlavním úkolem je vybavit si takového člověka, zamyslet se nad tím, koho ve vesnici potkáváme, čím nás kolemjdoucí zajímají, zda pro nás jsou nebo nejsou důležité. Podstatnou část třetího výtvarného úkolu tvoří pracovní list, který mimo jiné nabízí položku „Napiš nebo nakreslí vzkaz“ a odkazuje tak na komunikační účinky výtvarného vyjádření.

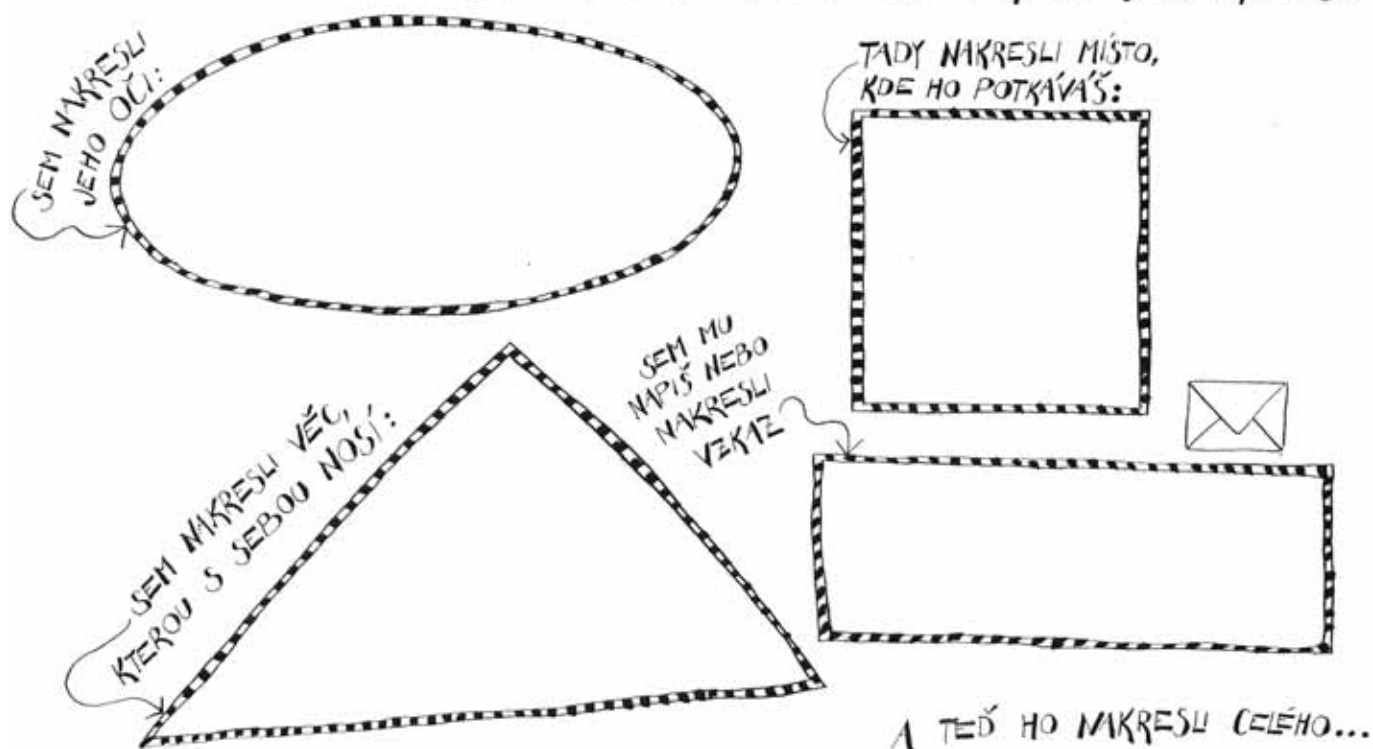
Čtvrtá z pohádek o kameni vypráví o pomyslném centru vesnice, jehož poloha může být proměnlivá v závislosti na pocitech a postojích jednotlivých obyvatel zapojených do složité sítě sociálních vztahů. V této části projektu bylo klíčové, aby si žák uvědomil, které místo je pro něj v Kamenici nejdůležitější. Pracovní list je zaměřen na prohloubení schopnosti pojmenovat prvky vizuálně obrazného



Pracovní list k prvnímu úkolu

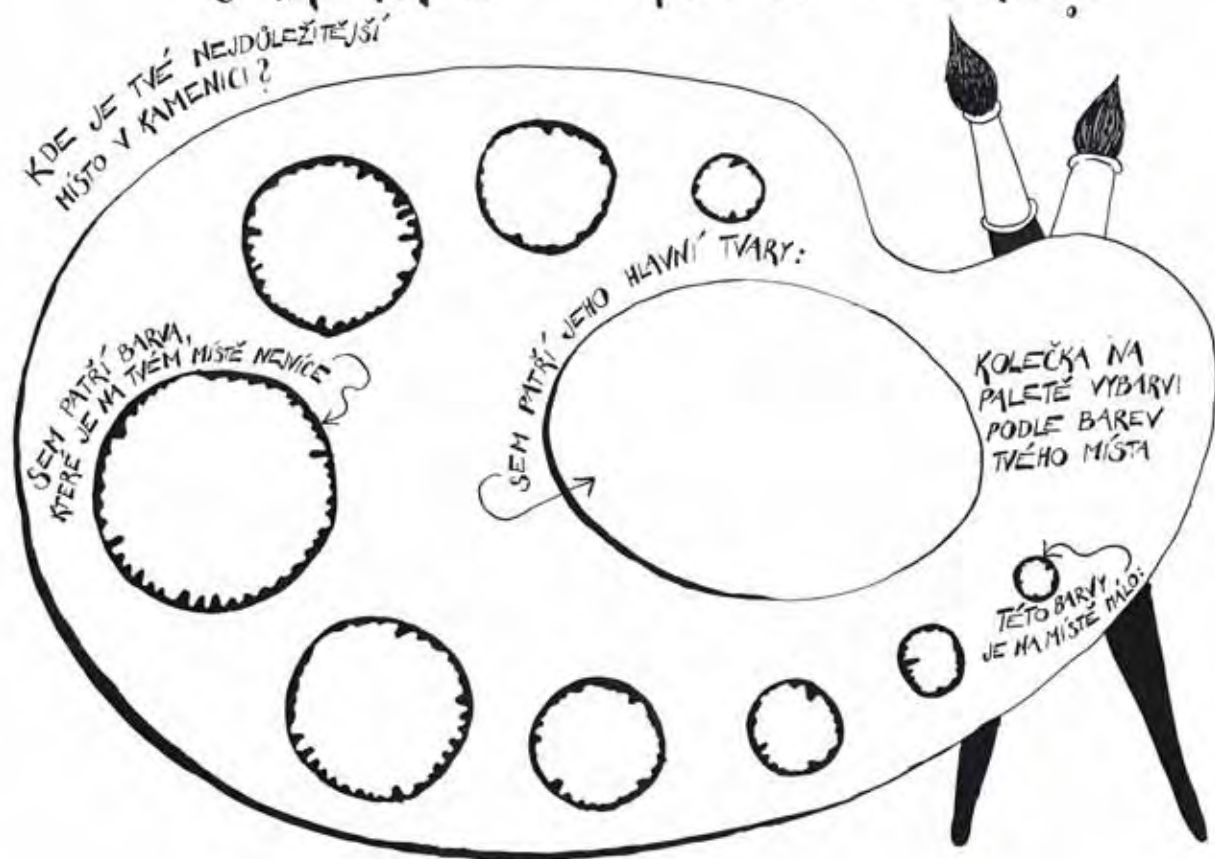
JAKPAK NOSÍ KÁMEN ŠTĚSTÍ ?

VZPOMENĚ SI NA OBYVATELE KAMENICE, KTERÝ BY MOHL NOSIT V KAPSE KÁMEN PRO ŠTĚSTÍ.



Pracovní list ke třetímu úkolu

JAKPAK DĚLÁ KÁMEN ZNAČKU ?



Pracovní list ke čtvrtému úkolu

vyjádření. Je zacílen na analýzu barev a tvarů daného místa.

Náplň pátého úkolu spočívá v po-
odhalení tajemství ukrytého v obci
Kamenice. Jeho ústředním tématem
je tajná chodba, která podle lidových
pověstí vede z kamenického zámku
a ústí přímo v Ringhofferově hrobce. Obě
místa svědčí o bohaté historii obce, bohu-
žel však ani jedno z nich není přístupné
veřejnosti. Ovzduší kamenického zámku
i velkolepé hrobky rodiny Ringhofferů
se sochou J. V. Myslbeka je prodechnuto
tajemnou atmosférou, kterou pátý úkol
výtvarného projektu reflektuje.

Kámen z poslední pohádky je svěd-
kem geologického vývoje dané lokality,
který jeho příběh připomíná. V rámci
výtvarného úkolu žák porovnává hlubiny
pravěkého moře, které danou lokalitu
dříve zaplavovalo, se současnými kame-
nickými rybníky.

Realizace výtvarného projektu uká-
zala jeho přínos v několika směrech. Žáci
dostali příležitost přemýšlet o svém bez-
prostředním okolí, vidět každodenní re-
alitu novými očima, a v neposlední řadě

uchopit téma „domov“ svým výtvarným
vyjádřením. Co se týče dílčích úkolů,
cením si zejména zkoumání struktury
kamene a úkolu zaměřeného na tajnou
chodbu z kamenického zámku.

V průběhu projektu se ukázalo, že
některé důležité informace o obci dě-
tem stále chybí, postoje k lokalitě nejsou
upevněné. Potřeba vrátit se k tématu
ve výtvarném projektu se tedy jevila
naléhavější, než jsem původně předpo-
kládala. Pojem domov zůstává nadále
oblastí, o které stojí za to přemýšlet.

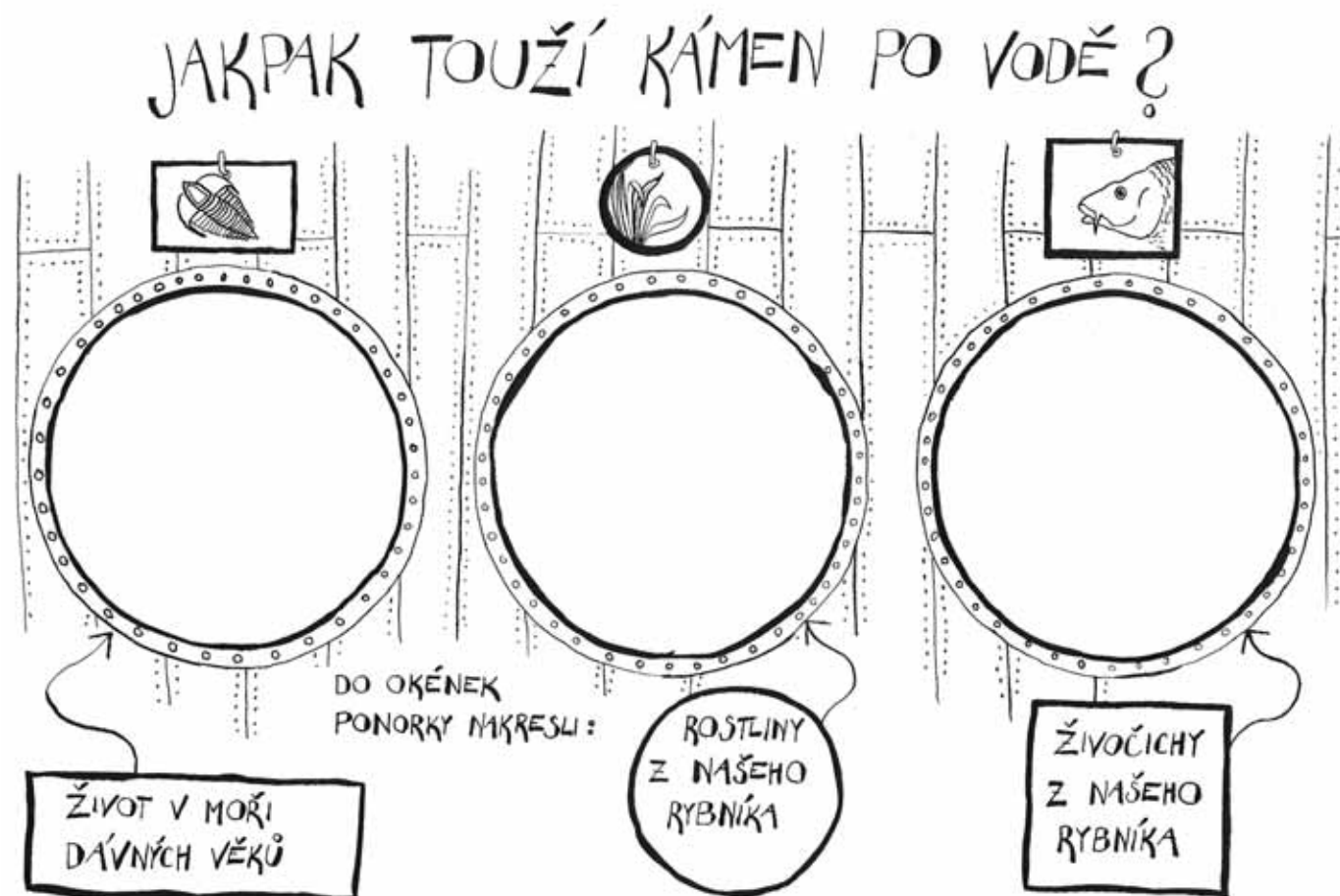
Další obrazový materiál k článku nalez-
nete v barevné příloze.

SEZNAM

POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ:

BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Vyd. 1. Překlad
Věra Dvořáková. Praha : Karolinum, 1998, 179 s.
ISBN 80-718-4518-3.
BREGANTOVÁ, P. *Dějiny českého výtvarného
umění VI/1*. Vyd. 1. Editor Rostislav Švácha,
Marie Platovská. Praha : Academia, 2007, 526 s.
ISBN 80-200-1487-X.

CIKÁNOVÁ, K. *Kreslete si s námi*. Vyd. 1. Praha :
Aventinum, 1992, 123 s. ISBN 80-852-7779-4. s. 74.
CÍLEK, V. *Kameny domova*. 1. vyd. Praha : Krásná
paní, 2011, 167 s. ISBN 80-867-1382-2. s. 32.
CÍLEK, V. *Krajiny vnitřní a vnější: texty o paměti
krajiny, smysluplném bobroví, areálu jablkového
štrúdlu a také o tom, proč lezeme na rozhlednu*.
2. dopl. vyd. Praha : Dokořán, 2005, 269 s.
ISBN 80-736-3042-7.
CÍLEK, V. *Makom: kniha míst*. 1. vyd. Praha :
Dokořán, 2004, 267 s. ISBN 80-865-6991-8.
DVOŘÁKOVÁ, H. *Výtvarná výchova: pracovní sešit
pro 1.–3. ročník*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš,
1996, 80 s. ISBN 80-858-0846-3.
FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1.
Jinočany: H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.
HLUŠIČKA, J. *Michal Ranný*. Praha : Odeon,
1993, 221 s. ISBN 80-207-0487-6.
ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*. 1. vyd.
Praha : Albatros, 1990, 187 s. ISBN 80-000-0060-1.
*České moderní a současné umění, 1890–2010:
katalog stálé expozice Sbírky moderního a součas-
ného umění a Sbírky umění 19. století Národní
galerie v Praze*. V Praze : Národní galerie, 2010,
182 s. ISBN 978-807-0353-257.
HANEL, O. *Otakar Nejedlý: 1883–1957*. V Praze :
Skyway, 2005, 155 s. ISBN 80-705-6128-9.
HARLAS, F. X. *Sochařství a stavitelství*. Praha :
Bursík a Kohout, 1911, 203 s.
HARTVICOVÁ, V. *Kamenice v proměnách věků*.
Kamenice: vydala obec Kamenice k 50. výročí
vzniku obce v roce 2010, 2010. s. 80.



HORA-HOŘEJŠ, P. *Toulky českou minulostí*. 1. vyd. Praha : Via Facti, 2004, 222 s. ISBN 80-239-3027-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2006, 160 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 100. ISBN 80-210-4142-0.

KUBÁTOVÁ, H. *Sociologie životního způsobu*. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2010, 272 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2456-0.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MIHULKA, A. *Jiří Stibral*. V Praze: Nákl. České akademie věd a umění, 1941, 52 s.

NIKL, P. *Lingvistické pohádky*. 1. vyd. Praha : Meander, 2006, 55 s. Modrý slon, sv. 15. ISBN 80-862-8349-6.

NORBERG-SCHULZ, CH. *Genius loci: krajina, místo, architektura*. 2. vyd. Překlad Petr Kratochvíl, Pavel Halík. Praha : Dokořán, 2010, 219 s. ISBN 978-80-7363-303-5.

PASÁK, T. *Život Přemysla Pittra*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1995. ISBN 80-211-0212-8.

Práce na papíře: výběr kreseb, grafik a koláží českých umělců ze sbírky Jana a Medy Mládkových. V Praze : Museum Kampa – Nadace Jana a Medy Mládkových ve spolupráci s Magistrátem hlavního města Prahy, 2003, 115 s. ISBN 80-239-1665-3.

Prostor a jeho člověk. Editor Michal Ajvaz, Ivan M Havel, Monika Mitášová. Praha : Vesmír, 2004, 327 s. ISBN 80-859-7760-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : MŠMT, 2013. s. 73.

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-129-X.

ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Ilustrace Robert Ježdík. Praha : Sarah, 1995, 195 s. ISBN 80-902-2674-4.

ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 1997, 219 s. ISBN 80-902-2672-8.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Vyd. 3., rev. Editor Vladimír Mejštřík. Praha : Academia, 2003, 647 s. ISBN 978-80-200-1080-3.

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha : Univerzita Karlova, 1997, 199 s. ISBN 80-718-4437-3.

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Vyd. 1. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000, 177 s., xxxii s. obr. příloh. ISBN 80-729-0016-1.

ŠTORM, F. *Eseje o typografii*. Vyd. 1. Praha : Společnost pro Revolver Revue, 2008, 155 s. ISBN 978-80-87037-15-7.

TYWONIAK, J. *150 let hamrů v Kamenici*. Kamenice u Prahy : n. p. STROJMETAL, 1970.

UŽDIL J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha : SPN, 1974.

VELIČKOVÁ, M., VELIČKA, P. *Aleje české a moravské krajiny: historie a současný význam*. 1. vyd. Praha : Dokořán, 2013, 245 s., [24] s. obr. příl. ISBN 978-807-3634-131.

ZEMINA, J. *Jiří John: Deset úvah o umění, o přírodě, o životě a umírání*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1988, 225 s.

ZHOŘ, I. *Výtvarná výchova v projektech*. 2. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 1995, 87 s. ISBN 80-858-0848-X.

PERIODIKA:

NAŠE ŘEČ. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 1942. Číslo XXVI. ISSN 0027-8203. s. 52.

SVATOMARTINSKÉ LISTY. Vydává římskokatolická farnost v Nejdku. Prosinec 2013.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

DOX CENTRUM současného umění: Kde domov můj? [online]. [cit. 2015–03–18]. Dostupné z: <http://www.dox.cz/cs/vystavy/kde-domov-muj-2>

HASÍKOVÁ, E. *Kde domov můj? Studie konstrukce reality domova migrantů* [online]. 2008 [cit. 2015–03–02]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Csaba Szaló. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/112969/fss_m/.

HRUŠKOVÁ, M. *Kult stromů v zemích Koruny české*. [online]. Il. Jaroslav Turek. V MKP 1. vyd. Praha : Městská knihovna v Praze, 2012 [cit. 2015–03–18]. Dostupné z: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/75/09/08/kult_stromu_v_zemich_koruny_ceske.pdf

Josef Lada [online]. [cit. 2015–03–21]. Dostupné z: <http://www.joseflada.cz/josef-lada/>

LADŮV KRAJ: *Mikroregion* [online]. [cit. 2015–03–07]. Dostupné z: <http://www.laduv-kraj.cz/laduv-kraj/mikroregion/>

Památník mistra Josefa Lady [online]. [cit. 2015–03–07]. Dostupné z: <http://hrusice.pragmatic.cz/lada.html>

Stormtype Fontclub: Negro [online]. [cit. 2015–03–15]. Dostupné z: <http://archive.stormtype.com/typefaces-fonts-shop/index.php?id=2>

Stránky obce Kamenice: Historie obce [online]. [cit. 2015–03–04]. Dostupné z: <http://www.obec-kamenice.cz/obec-kamenice/informace-o-obci/historie/>

Stránky obce Kamenice: Současnost obce [online]. [cit. 2015–03–04]. Dostupné z: <http://www.obec-kamenice.cz/obec-kamenice/informace-o-obci/soucasnost/>

Typomil: Sazební obrazec [online]. [cit. 2015–03–15]. Dostupné z: <http://typomil.com/kompozice/sazebni-obrazec.htm>

ZŠ Kamenice: *Historie naší školy*. [online]. [cit. 2015–03–11]. Dostupné z: <http://www.kameniceskola.cz/o-skole/zakladni-fakta/historie-skoly.html>

O autorce:

Bc. Monika Plíhalová, absolventka bakalářského oboru pedagogika – výtvarná výchova, PedF UK v Praze, posluchačka prvního ročníku navazujícího magisterského studia PG – VV tamtéž.

PlihalovaMonika@seznam.cz

VÝTVARNÁ VÝCHOVA V BAVORSKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH¹

Teaching arts in Bavarian nursery schools

Radka Volfová

Anotace:

Článek mapuje průběh realizace a závěry srovnávací studie z oblasti uměleckého vzdělávání v bavorských mateřských školách. Jejím cílem bylo zachytit pojetí a realizaci výtvarné výchovy na vzorku tří mateřských škol. Autorka ve své studii využila etnografické šetření, jako metody sběru dat využila: zúčastněné pozorování, rozhovory s učitelkami, fotodokumentaci. Výzkumné šetření vyhodnotila metodou kvalitativní obsahové analýzy. Dále provedla analýzu textových dokumentů. Výtvarná výchova v bavorských mateřských školách je tematicky propojena s ostatními oblastmi vzdělávání a přispívá k osobnostnímu rozvoji dítěte. Výsledky výzkumu ukazují, že v popředí cílů výtvarných aktivit je pěstovat v dětech umělecký potenciál získáváním elementárních poznatků a praktických dovedností tvořivého procesu a vést je tak k uvědomování si vlastních tvořivých schopností.

Klíčová slova: srovnávací pedagogika, výtvarná výchova, předškolní vzdělávání, cíle tvořivých aktivit

Abstract:

The article maps the progress and the conclusions of a study carried out in the field of arts education in kindergartens in Bavaria. The study aims to depict the concept of arts education and the methods used in three kindergartens taken as a sample. In her study, the author used an ethnographic investigation, which she evaluated with the aid of assisted monitoring, as well as a qualitative content analysis, interviews, surveying conditions and analysing text documents. Art lessons taught to children in kindergartens in Bavaria are thematically linked to other areas of learning and make a significant contribution to a child's personal development. The research showed that the effort to develop a child's artistic potential by gaining elementary knowledge and practical skills of the creative process and thus encouraging children's awareness of their own abilities to create is the forefront objective of any artistic activity.

Key words: comparative pedagogy, teaching arts, Preschool education, goals creative activities

ÚVOD

Výzkum v praxi bavorských mateřských škol vychází z oblasti **srovnávací pedagogiky**, která ve školské politice propojuje tvorbu vlastních vzdělávacích systémů s poznatky vzdělávacích systémů v zahraničí. Podle V. Uhl Skřivanové (2011, 2013) je česko-německá srovnávací pedagogika umění oblastí dosud málo prozkoumanou, neboť neexistuje propracovaná metodologie této pedagogické disciplíny.

V německém prostředí přibližuje českou výtvarnou výchovu publikace J. Koblera a O. Scholzeho *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik* (2004). Jedná se o komparativní práci, která popisuje nejen změny ve výtvarné výchově zejména po roce 1989, ale i změny celého českého

vzdělávacího systému. Významná je tato publikace i v rovině překladu české terminologie do německé.

CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumného šetření v bavorských mateřských školách bylo provést **srovnávací studii** z oblasti uměleckého vzdělávání. Záměrem studie bylo získat data srovnávacího charakteru, vycházející z deskripce a srovnání kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska a následně uskutečnit výzkumnou sondu v praxi bavorských škol, zaměřenou na realizované vzdělávací obsahy uměleckého vzdělávání.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Základem pro výzkumné šetření byly **popis a srovnávací analýza kurikulárních dokumentů** českého a bavorského předškolního vzdělávání. Při výzkumném etnografickém šetření proběhla

hospitační činnost v mateřských školách a **rozhovory s pedagogickým pracovníky**. Dalším bodem výzkumu byla **analýza** Bavorského výchovně-vzdělávacího plánu pro děti v centrech denní péče (něm. Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, 2006) a rámcových plánů navštívených bavorských mateřských škol. Tyto rámcové plány jsou ekvivalentem českých školních vzdělávacích programů. **Pozorování** běžného života mateřských škol a poznámky z hospitací byly vyhodnoceny **kvalitativní obsahovou analýzou** P. Mayringa (2007), která umožňuje vystihnout obsahové jádro zhlédnutého vyučování.

VÝZKUMNÝ VZOREK

Na začátku výzkumu je třeba si stanovit tzv. základní soubor, tedy „*množinu všech prvků, patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány*“

¹ Srovnávací studie vznikla v rámci bakalářské práce na ZČU v Plzni „Výtvarná výchova v bavorských mateřských školách“ pod vedením PhDr. Věry Uhl Skřivanové, Ph.D.

v daném výzkumu“ (Pelikán 2004, s. 47). Za základní soubor tohoto výzkumu bychom tedy mohli považovat všechny bavorské mateřské školy. Protože tento soubor je velice obsáhlý, provedli jsme tzv. záměrný výběr. Podle Pelikána (tamtéž) výzkumník subjektivním výběrem zařazuje do vzorku takové jedince a jevy, jež se mu zdají být typické, a přizpůsobuje výběr také svým zkušenostem, možnostem a úsudku. Byly vybrány tři mateřské školy z hlediska jejich zřizovatele, kterým v daných případech bylo město (Mateřská škola sv. Rafaela, Parkstetten), církev (Mateřská škola sv. Martina, Kirchroth) a charitativní organizace (Mateřská škola Duha, Straubing). Vstup do praxe bavorských mateřských škol nám byl umožněn na základě vlastních osobních kontaktů. V praxi bylo hospitováno 80 hodin.

KURIKULUM PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY V BAVORSKU

Bavorský vzdělávací a výchovný plán pro děti v centrech denní péče vymezuje obsah vzdělávání v jeslích, mateřských školách a dětských domovech. Je to dokument pečlivě a podrobně rozpracovaný (488 stran) formou metodické příručky čerpající z odborné literatury. Tato literatura je v dokumentu citována. **Vazba mezi teorií a praxí** je zřejmá, neboť u jednotlivých vzdělávacích oblastí jsou uváděny příklady z praxe. Každá vzdělávací oblast zahrnuje: základní myšlenky, vzdělávací a výchovné cíle, podněty a příklady realizace, propojení s ostatními oblastmi vzdělávání, klíčové otázky a příklady možného přístupu v praxi.

Výtvarná výchova je v Bavorském vzdělávacím a výchovném plánu pro děti v centrech denní péče zahrnuta do vzdělávací oblasti **Umělecky aktivní děti** (něm. Künstlerisch aktive Kinder), podoblasti **Estetika, umění, kultura** (něm. Ästhetik, Kunst und Kultur). Za základ estetického vzdělávání dětí předškolního věku je v tomto kurikulárním dokumentu považován rozvoj smyslového vnímání a kreativity. Estetická zkušenost dítěte se vyvíjí od narození vnímáním a zkoumáním okolního prostředí všemi smysly. První estetické zkušenosti tak vedou od uchopení k pochopení. Umělecké kompetence rozvíjí dítě v podnětném a podporujícím prostředí. Děti

svým výtvarným vyjádřením prezentují svůj pohled na svět a nás dospělé vyzývají, abychom tuto řeč obrazu a formy rozšifrovali a naučili se v ní „číst“. Tato výrazová forma tvoří základ komunikačních, tvůrčích a manuálních dovedností dítěte. Základem kreativního procesu je objevování a nacházení „nového“, proto vedeme děti k rozvoji představivosti, fantazie, myšlení a vědomému zabývání se různými formami vyobrazení světa, jako jsou barvy, tvary, vůně nebo dotekové vjemy.

Umělecké vzdělávací a výchovné cíle bavorského předškolního vzdělávání v Bavorském vzdělávacím a výchovném plánu pro děti v centrech denní péče zahrnují oblast výtvarné a expresivní formy a oblast rozvoje schopnosti vnímání kulturního prostředí.

VÝTVARNÁ A EXPRESIVNÍ TVORBA

- zažít ocenění, uznání, zábavu, radost a chuť tvořit jako předpoklad pro kreativní hru, práci a zapojování představivosti;
- objevovat vlastní vyjadřovací a výtvarné postupy (např. kreslením, malováním, plastickou tvorbou, vyjadřováním pomocí mimiky, gest, řeči) a tím rozvíjet různorodost a mobilitu v myšlení a jednání;
- poznávat různé způsoby vyjadřování a ztvárnění myšlenek, že pocity, myšlenky a nápady lze vytvářet a ztvárnit různými způsoby;
- zažít uměleckou tvorbu a scénické představení jako kolektivní proces společně s ostatními, nadchnout se vlastními schopnostmi a dovednostmi, nadchnout se nápady ostatních, nechat se jimi obohatit a dále je rozvíjet;
- získat základní vědomosti o barvách a formách a umět si s nimi poradit (např. mícháním vytvářet nové barvy);
- schopnost vnímat vyjadřovací sílu barev a její působení na náladu a pocity;
- poznat různorodé materiály, nástroje, techniky s cílem experimentovat a získávat zkušenosti;
- zažít a porovnat vlastnosti a možnosti využití různých přírodních a syntetických látek, např. zkoumat, objevovat přírodní materiály, vytvářet,

vynalézat a vytvářet z nich „nové“ a poznat rozdíl od průmyslově vyrobených materiálů na hraní;

- vyzkoušet si hravé zacházení s divadelními prvky;
- vyzkoušet si různé role (úlohy) a převzít perspektivu „ostatních“;
- vymýšlet, vytvářet a uskutečňovat vlastní divadelní hry (např. skeče, k tomu příslušné kostýmy, kulisy na pódiu, hudbu);
- poznávat divadelní hry různých autorů;
- zažít a rozšiřovat schopnosti a kompetence vytvářením a hraním si s loutkami (např. loutky v pozadí s černým plátnem, postavičky, maňásci na tyčkách, mluvící maňásci atd.);
- vyjádřit vlastní formy projevu a pomocí nichž komunikovat.

ROZVOJ SCHOPNOSTI VNÍMÁNÍ A KULTURNÍHO ZÁŽITKU:

- vědomě vnímat okolí a kulturu všemi smysly;
- komunikovat s ostatními o uměleckých dílech a formách vyjadřování z vlastních i cizích kulturních oblastí;
- objevovat cesty tvorby a vyjadřování „jiných“ a oceňovat je;
- zajímat se o historické a současné umění, jakož i o umění z jiných zemí;
- chápat umění jako možnosti nalezení přístupu k jiným kulturám;
- poznat různé grafické tvary (písmena) a hravě je používat a vyzkoušet;
- rozvíjet základní porozumění myšlenky, že „krása“ jakož i „ošklivost“ jsou pouze jednou z možných forem subjektivního vnímání, a že jsou většinou ovlivněny sociálním, rodinným a kulturním prostředím. (Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, 2006, s. 309).

Na základě teorie H. Hazukové (2011) provedla autorka výzkumu analýzu a operacionalizaci základních kompetencí dítěte Bavorského vzdělávacího a výchovného plánu pro děti v centrech denní péče a specificky výtvarných kompetencí vzdělávacích a výchovných cílů (očekávaných výstupů) v oblasti Estetika, umění a kultura.

- **Vnímání sebe sama** – objevovat vlastní vyjadřovací cesty, uvědomovat si vlastní schopnosti
- **Motivační kompetence** – chuť tvořit na základě ocenění a uznání, experimentace v kreativním procesu vycházející ze zvědavosti
- **Kognitivní kompetence** – rozvoj smyslového vnímání, strukturalizace vlastního vnímání, rozvoj různých forem myšlení, rozvoj představivosti a fantazie, poznávat různé grafické tvary (písmena), vnímat vyjadřovací sílu barev, zajímat se o současné a historické umění
- **Fyzické kompetence** – rozvoj jemné motoriky pomocí práce s výtvarným materiálem a nástroji
- **Sociální kompetence** – komunikace vlastní formou projevu, rozvoj různých forem jednání, komunikace o uměleckých dílech, zažít uměleckou tvorbu jako kolektivní proces, nechat se obohatit nápady ostatních
- **Rozvoj hodnot a sociální orientace** – objevovat cesty tvorby jiných a oceňovat je, porozumět pojmům „krása“ a „ošklivost“ jako formě subjektivního vnímání, chápat umění jako možnost poznávání jiných kultur
- **Schopnost a ochota převzít zodpovědnost** – zodpovědný přístup v průběhu vlastní i kolektivní tvořivé činnosti s cílem dosažení výsledku
- **Schopnost demokratické účasti** – využití a regulace vlastních nápadů v týmové činnosti, schopnost využít pravidla diskuze při kolektivní činnosti
- **Studijní kompetence** – naučit se učit – využití znalostí a dovedností kreativních činností ve hře a ostatních činnostech
- **Kompetence zpracování změn a zatížení** – rozvoj koncentrace a vytrvalosti při tvořivé práci

BĚŽNÝ DEN V BAVORSKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Popis denních činností v jednotlivých mateřských školách vychází z analýzy týdenních plánů (něm. Wochenüberblick), z průběžných hospitací, analýzy poznámek a rozhovorů s personálem.

Mateřská škola sv. Martina, Kirchroth

Děti se scházejí v jednotlivých třídách do osmé hodiny. Pozdraví se s vychovatelkou podáním ruky. Vychovatelky oslovují křestními jmény. Rodiče často jdou do třídy s dětmi a hovoří s vychovatelkou. Po předchozí domluvě s vychovatelkou si děti vybírají hry v hracích koutcích. Ke hrami mohou děti využít i chodbu, kde jsou také hrací koutky, ale především volný prostor pro pohybové aktivity dětí. V tvořivém koutku (něm. Bastelecke) mohou děti volně využívat různé formáty a barvy papírů, kreslicí nástroje, nůžky a lepicí materiál.

Volná hra dětí je ukončena zvukovým signálem a následuje denní rituál Ranní kruh. Vychovatelka všechny děti přivítá, hovoří s nimi o tématu týdne a nastíní jim denní program. Ve Sluneční skupině se při ranním rituálu zapaluje svíčka a zpívá píseň o kamarádství doprovázená pohybem. Po Ranním kruhu většinou následují společné nebo skupinové činnosti vycházející z plánování výchovně-vzdělávací činnosti. Během těchto činností probíhá svačina, kterou si děti do mateřské školy přinášejí z domova.

Předškolní děti mají za úkol zahrát si denně tzv. předškolní hru, která je zaměřena na rozvoj logického myšlení. Pokud hru dítě splní, samo si vyznačí v tabulce splněný úkol. Tabulka je v deskách u vychovatelky na stole. Po řízených činnostech následuje pobyt na školní zahradě, většina dětí odtud již odchází s rodiči domů. S vychovatelkou se děti loučí podáním ruky. Děti, které ve škole zůstávají, si po obědě zajišťovaném mateřskou školou opět vybírají hry podle vlastního zájmu. V odpoledních hodinách přicházejí děti z nižších ročníků základní školy a s vychovatelkou ze skupiny Hvězd vypracovávají domácí úkoly a poté si hrají společně s dětmi navštěvujícími mateřskou školu.

Mateřská škola Duha, Straubing

Děti se scházejí v mateřské škole do 9.15 hodin. Pozdraví se s učitelkou podáním ruky. Volné hry dětí jsou velice klidné, probíhají z části v hracích koutcích a zčásti uprostřed třídy na koberci, kde děti hlavně konstruují ze stavebnic. K volné hře děti využívají i prostory chodeb, kde především staví

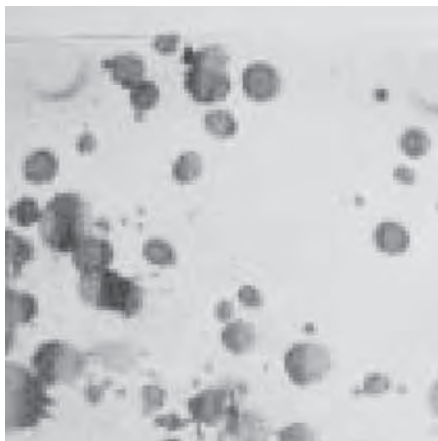
ze stavebnic. Společně si zde hrají děti z obou skupin. K volné hře je využívána i tělocvična, kde jsou vždy po domluvě s vychovatelkou tři děti z každé skupiny. Zajímavostí je koutek v podkrovní části, který spojuje obě třídy. Dříve byl prostor uzpůsoben ke hře s auty, ale děti jej málo využívaly. Nyní je prostor prázdný, pouze s několika polštářky, a dětmi je hojně využíván k relaxaci nebo k vzájemným rozhovorům.

Ve skupině Medvědi probíhá Ranní kruh jako společné sezení kolem kulatého koberce ve třídě. Děti se navzájem pozdraví a následuje volný rozhovor týkající se různých témat ze života dětí v rodině i v mateřské škole. Ve skupině Sloni probíhá Ranní kruh v podkrovním prostoru. Děti se usadí kolem vychovatelky na koberci. Každý svůj den zahajují společným zpěvem kolem hořící svíčky. Poté vychovatelka seznamuje děti s programem dne prostřednictvím obrázků na kartičkách, které děti řadí podle časové posloupnosti. Po volné hře děti svačí. Po svačině se předškolní děti soustředí v předškolní místnosti, kde pro ně vychovatelka připravila hry a činnosti vycházející z projektu Poslouchat, naslouchat, učit se (něm. hören, lauschen, lernen). Projekt určený předškolákům je zaměřený na přípravu na vstup do školy. Nové znalosti dětí z jednotlivých oblastí jsou vždy ověřovány pracovními listy, které si každé dítě zakládá do svých desek. Mladší děti pokračují ve volné hře nebo jim pečovatelská předčítá z knih. Kolem 11.00 hod. odcházejí obě skupiny společně na školní zahradu. Některé děti si rodiče vyzvedávají po 12.00 hod. rovnou ze školní zahrady. Ostatní se vrací do tříd a obědvají. Po obědě jsou obě skupiny spojeny a následují volné hry dětí až do příchodu rodičů. V 14.00 hodin je provoz mateřské školy ukončen.

Mateřské škola sv. Rafaela, Parkstetten

Provoz mateřské školy začíná v 7.00 hodin. Po příchodu do své skupiny se děti pozdraví s vychovatelkou a pečovatelskou podáním ruky a pozdravem.

Kolem půl deváté začíná společným zpěvem nebo modlitbou Ranní kruh. Probíhá ve skupinách nebo společně, podle týdenního programu. Poté následuje



Obr. 1 Akční malba

(MŠ sv. Rafaela, Parkstetten)

Cíl: Dítě poznává prostřednictvím kolektivní malby na velký formát novou formu výtvarného výrazu
Očekávaný výstup: Vyzkouší si techniku akční malby, znázorní své gesto, pohyb

Výtvarná technika: Dosentropferei (kapající plechovka)

Motivace: Příprava výtvarných pomůcek, hra „Na umělce“

Organizace: Skupinová (3 děti), v prostoru herny



Obr. 2 Kočka – otisk dlaně

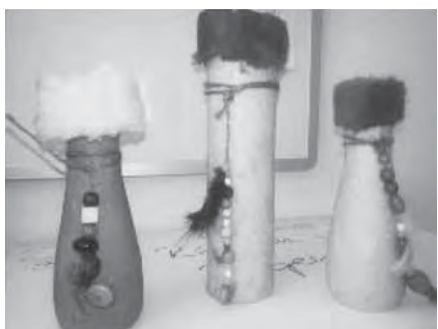
(MŠ sv. Martina Kirchroth)

Cíl: Hra s barvou – otisk dlaně

Očekávaný výstup: Vytvoření zvířete otiskem dlaně, rozvoj představivosti dokreslením a dolepením vystřihaných tvarů

Motivace: Krátkým připomenutím pohádky z předešlého dne

Organizace: čtyřčlenné skupiny dětí



Obr. 7 Indiánské hudební nástroje

(MŠ sv. Martina, Kirchroth)

Cíl: Seznámení s technikou kašírování
Očekávaný výstup: Dítě vytvoří tvarováním papírové hmoty na plastovou láhev (s využitím dalšího výtvarného materiálu) hudební nástroj

Motivace: Poslech indiánské hudby
Organizace: Ve skupinách u tvořivého stolu, úkol rozložen do dvou dnů

volná hra, která zabírá největší část dopoledne a při které děti mohou využít prostory vlastní skupiny nebo společný otevřený prostor, který zahrnuje i zahradu před okny třídy. Své rozhodnutí dávají děti najevo umístěním své fotografie na magnetické tabulce do s přehledem míst otevřeného prostoru. Tabulka je na viditelném místě, nejčastěji u východu ze třídy.

Během volné hry se děti mohou postupně nasvačit u prostřeného stolu. Svačinu si nosí z domova. Vždy v pondělí je svačina společná. Po volné hře se děti vrací do svých domácích skupin a probíhají kolektivní řízené aktivity vycházející z plánovaného projektu mateřské školy.

Předškolní děti jsou zapojeny do projektů Vtipné povídání (něm. lustiges Erzählen) a Země čísel (něm. Zahlenland), které je cíleně připravují na vstup do školy a jsou zařazovány pravidelně v týdenním plánu skupiny.

Dle časových možností následuje po řízených aktivitách pobyt na školní zahradě, odkud si děti vyzvedávají rodiče. Rozloučí se s vychovatelkou pozdravem a podáním ruky. Děti, které zůstávají v mateřské škole, odcházejí na oběd. Ten je zajišťovaný mateřskou školou a probíhá v jedné třídě. Po obědě si děti hrají společně s dětmi z jiných skupin a dětmi ze základní školy. Organizace volné hry je stejná jako v dopoledních hodinách. Do 16.30 hodin si přijdou pro děti rodiče a provoz mateřské školy je ukončen.

VÝTVARNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI BAVORSKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Výchovně-vzdělávací práci v navštěvovaných mateřských školách plánují učitelky společně na poradách, které probíhají každých čtrnáct dní. Projekty k zvoleným tématům trvají 4–6 týdnů. Tvořivé aktivity jsou obsahem rámcových plánů

(něm. Rahmenplan), je v nich specifikován cíl a námět výtvarného úkolu. Náměty nejčastěji vycházejí z ročních období, svátků a zážitků a ze života dětí. Volba tématu může být také ovlivněna tzv. Dětskou konferencí, kdy jsou dětem předloženy tři návrhy a děti si hlasováním vybírají jeden.

V Mateřské škole sv. Martina v obci Kirchroth probíhají tvořivé aktivity většinou ve skupinách 4–6 dětí pod vedením vychovatelky (něm. Erzieherin) v tvořivém koutku, který je od třídy oddělen skleněnou stěnou a je možné ho uzavřít. Motivace k výtvarným činnostem probíhá kolektivně a vlastní činnost pak skupinově.

Ve dvoutrídni Mateřské škole Duha ve Straubingu se zahajují společné řízené činnosti po volné hře dětí denním rituálem, zpěvem písně. Poté vychovatelka seznamuje děti s programem dne formou obrázků na kartičkách, které děti seřazují podle časové posloupnosti. Pokud jsou cílenou nabídkou (něm. gezieltes Angebot) programu tvořivé aktivity, jsou motivovány všechny děti najednou, a to při Ranním kruhu a poté následuje volná hra, při které jsou děti vyzývány k práci v tvořivém koutku. Ten je v proskleném prostoru spojujícím obě třídy. Vychovatelka se tak věnuje skupince dětí, které slovně podporuje v tvořivé činnosti. Do výtvarných aktivit se mohou zapojovat díky společnému prostoru děti obou tříd.

V Mateřské škole sv. Rafaela v Parkstetenu odlišují v rámcových plánech v oblasti tvořivých aktivit cíle obecné a specifické. Obecné cíle jsou dlouhodobé a jsou společné pro všechny rámcové plány. Jedná se o rozvoj jemné motoriky, upevňování koncentrace a pozornosti, a probouzení chuti k výtvarné experimentaci. Estetické a kulturní vzdělávání je v koncepci školy interpretováno jako „tvůrčí akt“, který je rozvíjen v různých oblastech vzdělávání. Jeho základní hodnotou je rozvíjet tvořivost a radost z tvořivosti. Cílem je podporovat potřebu dítěte vyjádřit se. Mateřská škola má čtyři třídy a její týdenní program je organizován společně nebo skupinově. Po tři dny v týdnu mohou děti využívat tzv. otevřený prostor (Open Space) – tělocvičnu, ostrov snů (relaxační místnost), divadelní hernu, uměleckou dílnu, stolní fotbal, prostor chodby a venkovní



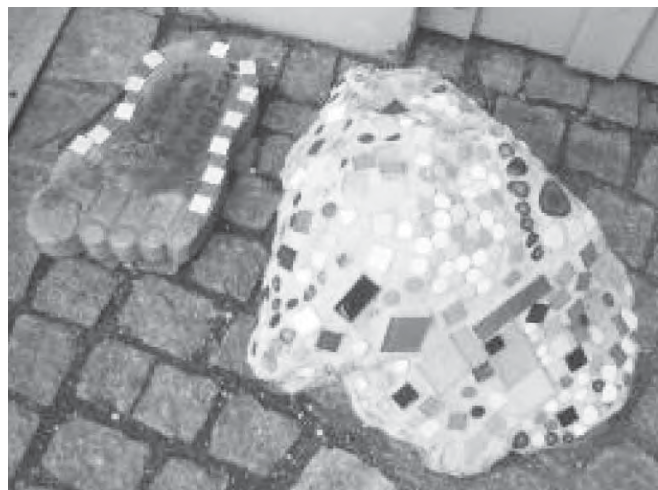
Obr. 3 Barvy masopustu (MŠ Duha, Straubing)

Cíl: Experiment s mícháním barev

Očekávaný výstup: Dítě si vyzkouší, jaké barevné odstíny vzniknou smícháním barev

Motivace: básně „Barevný masopust“

Organizace: samostatná práce dětí v tvořivém koutku



Obr. 4 Kreativní práce s kameny (MŠ Duha, Straubing)

Cíl: Využití přírodního materiálu k tvořivé činnosti

Očekávaný výstup: Děti seskládají z barevných sklíček mozaiku na velké kameny

Organizace: společná práce předškolních dětí

a dětí z 1. třídy ZŠ

prostor na terase. Tyto prostory mohou využít z každé třídy dvě až čtyři děti a v každém prostoru je jim k dispozici vychovatelka nebo pečovatelka. Pokud děti navštíví **uměleckou dílnu** (něm. Künstlerwerkstatt), mají možnost výběru velkého množství materiálu a nástrojů ke spontánní tvořivé činnosti za podpory vychovatelky. Již po dva roky je celoročním projektem školy „**Kreativní umění**“. Cílem tohoto projektu je seznámit děti s deseti netradičními technikami výtvarné tvorby (obr. 1). Před vchodem do každé třídy je umístěn velký obraz, který je výsledkem kolektivní tvorby dětí (obr. 6). Namalovaly jej temperovými a olejovými barvami a dotvořily dalšími materiály (sklíčka, peří, kameny, korek). Po tři měsíce je výchovně-vzdělávací plán školy zaměřen na kreativitu tématem „Velké umění malých rukou“, které seznamuje děti s netradičními výtvarnými technikami. Projekt byl zakončen výstavou prací dětí v prostorách školy. Každé dítě si také odneslo domů knihu se svými díly. Velký ohlas, zejména u rodičů, měl nástěnný kalendář z dětských prací, které byly vytvořeny v rámci projektu.

Výtvarné aktivity v navštívených mateřských školách jsou **tematicky propojeny s ostatními oblastmi vzdělávání**. Proto není motivace k tvořivým činnostem jednorázová, ale probíhá průběžně. To umožňuje spontánní, aktivní zapojování dětí do naplánovaných výtvarných

činností. Již příprava tvořivého materiálu, pomůcek a nástrojů aktivizuje děti k činnosti. Důležitým motivačním prvkem je i zvědavost dítěte. Většina dětí pracuje samostatně, mladším dětem je oporou učitelka. Výtvarně technické dovednosti jsou upevňovány opakovaným zařazováním cílů do rámcových plánů s variabilními náměty.

V rozhovorech vychovatelky uváděly, že nejčastěji zařazovanou tvořivou aktivitou je malba, kresba, práce s papírem. V tvořivých aktivitách nabízejí také dětem různý kreativní materiál, a to nejenom při cílených nabídkách, ale také v rámci volné hry či při tvořivé činnosti vycházející ze situací v průběhu běžného dne. V rámci plánování je hlavním cílem výtvarných aktivit poznávání a využívání různých druhů materiálů, zacházení s výtvarnými nástroji, rozvoj samostatnosti, soustředěnosti a vytrvalosti při práci. Společné rozhovory a následné komentování děl umožňují dětem reflektovat tvorbu vlastní i tvorbu druhých. Z hlediska rozvoje osobnosti dítěte vlivem výtvarných činností vychovatelky zdůrazňují především posilování sebevědomí dítěte tím, že získává dovednosti a možnost kreativně se vyjádřit. V oblasti kognitivní se rozvíjí dítě poznáváním materiálů a jejich vlastností, seznamováním s výtvarnými technikami. Cílem v uměleckém vzdělávání ve sledovaných mateřských školách (v pojetí vychovatelek) je probouzet v dětech chuť

tvořit získáváním elementárních výtvarných znalostí a osvojováním si výtvarných dovedností. Realizované tvořivé aktivity by měly u dítěte podporovat uvědomování si vlastních tvořivých schopností ve spojení s výtvarnou činností.

ZÁVĚR

Veškeré získávání elementárních výtvarných poznatků a praktických dovedností ve vzorku mateřských škol směřuje k **pokládání základů dalšího uměleckého vzdělávání**. V realizovaných tvořivých aktivitách měly děti možnost výtvarně se vyjádřit, rozvíjela se jejich jemná motorika, smyslové vnímání a zároveň docházelo k upevňování koncentrace a vytrvalosti při tvořivé práci. Tvořivé aktivity byly zaměřeny na experimentaci a na hru s výtvarným materiálem. Podpora tvořivosti a kreativity dítěte, seznamování, zacházení a experimentace s výtvarnými prostředky (obr. 3), seznamování s výtvarnými technikami a s jejich postupy jsou s největší pravděpodobností cílem (očekávanými výstupy) v rámci výtvarného vzdělávání. Naplňování očekávaných výstupů je realizováno malbou, kresbou (obr. 5, obr. 9), hrou s barvou v podobě otisků (obr. 2), a především prací s papírem (vytrhávání, stříhání a nalepování, obr. 8). Obměnou námětů se opakovaně zařazují činnosti, čímž se rozvíjejí a upevňují výtvarně technické dovednosti

dětí. Výsledkem cílených výtvarných nabídek je výtvar, který vychází ze zážitků dětí, napodobuje skutečnost nebo předložený vzor. Napodobování vzorů by však nemělo převažovat nad prožitkovou stránkou výtvarného projevu. Výtvar dítěte by měl vycházet z jeho „vnitřního světa“ a ne být pouze formálním výcvikem k upravenosti, vzhledu a technické správnosti. Příjemným překvapením všech navštívených mateřských škol byl výtvarný koutek (něm. Bastelecke, Basteltisch). V tomto prostoru děti tvoří nejen v průběhu řízených činností, ale i při volné hře. Mají volný přístup k tvořivému materiálu především během volné hry, což spatřuji jako přínos pro rozvoj spontánního výtvarného projevu dítěte.

SEZNAM LITERATURY:

DER BAYRISCHE Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur

Einschulung. Weinheim : Beltz Verlag, 2006. ISBN 3-407-56264-0.

HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha : Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5.

KOBLER, J.; SCHOLZ, O. *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik*. Berlin : Universität der Künste Berlin, 2004. ISBN 3-89462-116-8.

MAYRING, PH. *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2007. ISBN 978-3-8252-8229-5.

PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht. Die kunstpädagogische Interpretation der Curriculardokumente der tschechischen und bayerischen Gymnasien*. In Bering, K.; Hölscher, S.; Niehoff, R.; Pauls, K. (eds.) *Visual learning: Positionen im internationalen Vergleich*. Oberhausen 2013. s. 284–300. ISBN 978-3-89896-551-4.

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

O autorce:

Radka Volfová, vystudovala Střední pedagogickou školu ve Stříbře. V roce 2014 dokončila bakalářský studijní program Předškolní a mimoškolní pedagogika na Západočeské univerzitě v Plzni. Pracuje jako učitelka mateřské školy v Plzni. V současné době studuje na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové navazující magisterský program Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Pedagogika předškolního věku.

RadkaVolfova@email.cz

KAZAŠSKÁ ETNODIDAKTIKA

Kazakh Ethnoididactics

Lyubov Solodovichenko

Anotace:

Cílem této práce je vymezení vztahů etnopedagogiky, etnodidaktiky, interkulturního vzdělávání, multikulturní výchovy a výtvarné výchovy. Práce se zabývá metodikou etnoumělecké přípravy žáků ve výtvarné výchově a jejím didaktickým uchopením. Na základě realizované srovnávací studie v kazašské škole je provedena deskripce umělecko-pedagogického procesu zprostředkování kazašského ornamentálního umění žákům. Popsaná metodika je následně ověřována v praxi českých škol.

Klíčová slova: etnodidaktika, etnopedagogika, interkulturní vzdělávání, umělecká příprava žáků, kazašský ornament

Abstract:

The objective of this thesis work is to determine the relations of Ethnopedagogics, Ethnoididactics, Intercultural Education, Multicultural Education and Art Education. The thesis explores the methods of Ethno-Artistic Training within Art Education and their didactic justification. On the ground of comparative study conducted in Kazakhstan schools, we have described Art Pedagogics mediation process of teaching Kazakh Ornament Art. The methods described herein have been practically tested in Czech schools.

Key words: Ethnoididactics, Ethnopedagogics, Intercultural Education, Pupils' Ethno-Artistic Training, Kazakh Ornaments

ÚVOD

Kazašská etnodidaktika výtvarné výchovy je základem magisterské práce¹,

¹ SOLODOVICHENKO, L. *Kazašský ornament v české škole. Etnodidaktika výtvarné výchovy*. Diplomová práce UJEP v Ústí nad Labem 2014, (vedoucí práce Uhl Skřivanová, V.).

ze které tento text vychází. Jedná se o pojem, který v českém prostředí není na rozdíl od zahraničí příliš používán. V českém prostředí pojmu etnodidaktika věnuje pozornost především Jan Průcha², a to

² PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha : TRITON, 2006.

v souvislosti s interkulturním vzděláváním a srovnávací pedagogikou. Teoretickým základem šetření této práce je vymezení vztahů etnopedagogiky, etnodidaktiky, interkulturního vzdělávání, multikulturní výchovy a výtvarné výchovy. S cílem vymezit vztahy etnodidaktiky a multikulturní výchovy ve výtvarné výchově jsem

se zabývala problémy etnopedagogiky a etnodidaktiky v kazašském vzdělávání.

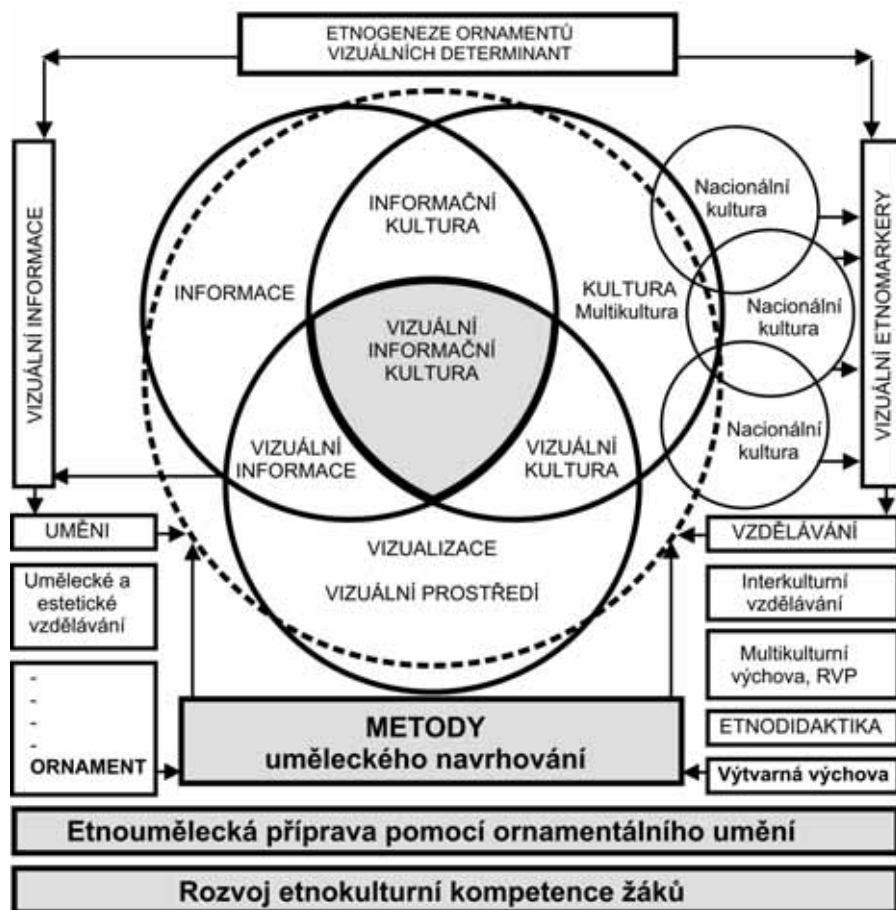
Cílem práce je realizace srovnávací studie – deskripce kazašského uměleckého vzdělávání a sonda do školní praxe v Kazachstánu. Dále pak metodické uchopení interkulturního vzdělávání ve výtvarné výchově ve školách v České republice, návrh a realizace výtvarných úkolů s tematikou kazašského umění v české škole a ověření možností začleňování průřezového tématu multikulturní výchova do výtvarné výchovy ve školní praxi obou zemí.

V Kazachstánu jsme provedli deskripci uměleckého vzdělávání na středních a uměleckých školách. Předmětem zájmu bylo sledování specifík začlenění otázek multikulturní výchovy do výtvarné výchovy. V české školní praxi jsme pak realizovali řadu výtvarných úkolů s tematikou interkulturního vzdělávání. Zaměřili jsme se na rozvoj vizuální etnokulturní kompetence žáků. Navrhli jsme metodický celek s tematikou kazašského ornamentu a stanovili jsme jeho základní komponenty.

TEORETICKÝ ZÁKLADY ETNODIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Myšlenkovým východiskem šetření jsou myšlenky L. N. Gumileva o etnogenezi: „každý národ je originální a unikátní, proto vytvořené umění nese rysy identity... starobylé obrazy dnes žijí v umění, v ornamentech, které jsou často stylizované k nepoznání, ale odrážejí realitu,“³ a myšlenky Y. M. Lotmana o sémiotice a topologii kultury, o významu nepsané (vizuální) kultury s jejím zaměřením na příznaky, bohaté znaky, ornamenty. Píše: „rozvoj ornamentu a nedostatek nápisů na sochařských a architektonických památkách jsou charakteristickým rysem ústní kultury,“ „pravděpodobné perspektivy změn písemné kultury světa, stejně jako ve druhé polovině dvacátého století invaze do kultury prostředků fixací řeči přináší významné změny do tradiční evropské písemné kultury, můžeme se stát svědky zajímavých procesů v této

³ GUMILEV, L. *Khudozhestvennoye nasledie narodov Drevnego Vostoka*. v Predisloviye k knize *Iskusstvo stran Vostoka: Kniga dlya uchashchikh-sya starshikh klassov*. Moskva, 1986, s. 5–6.



Obr. 1 Model rozvoje etnokulturních kompetencí pomocí ornamentálního umění

oblasti“.⁴ Teoretická východiska práce spadají do oblastí a oborů historie, etnografie, kulturní a sociální antropologie, umění, psychologie a pedagogiky. Zabýváme se teoretickým šetřením ornamentu jako historického pramenu, analýzou programů, učebních plánů, standardů pro obecné a speciální vzdělávání, rozбором učebně–poznávací tvůrčí činnosti, analýzou výsledků a materiálů etnouměleckého vzdělávání v uměleckých školách, na gymnáziích a středních školách.

Moderní podmínky globalizace a integračních procesů v jednadvacátém století charakterizuje vysoká míra komunikativnosti, překonávání izolace tradičních kultur a etnických, estetických a jiných stereotypů, pluralita kulturních kódů a mnohost významů. Vznikají různé formy kulturního dialogu. Jedním z klíčových termínů ve vnímání soudobé kultury je komunikace, rozvoj globálních komunikačních vazeb, jejich vliv na procesy interkulturní interakce. Pojetí komunikace při aplikaci na uměleckou sféru

⁴ LOTMAN, Yu. M. *Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva*. Sankt Peterburg: Akademicheskiiy proyekt, 2002, s. 106, 109. ISBN 5-7331-0184-9.

znamená téměř neomezené rozšiřování jejích hranic. Na jedné straně se myšlení v rámci binární opozice „východ/západ“ snaží zavést princip dialogu⁵, na druhé straně se pokouší porozumět situaci z pohledu transkulturního pluralismu, multiúrovňové komunikace.⁶ Ve světovém sociokulturním prostředí se zvýšila potřeba lokálních identit založených na tradičních etnických kulturách. Současné formování globálního informačního prostoru a zvýšení rychlosti a objemu přenosu informací vyžaduje přesnou identifikaci subjektů a urychlení komunikace mezi nimi. V důsledku toho byl vytvořen nový globální symbolický jazyk kultury, v němž je velmi zřejmá role ornamentu, symbolu–znaku.⁷ Tyto procesy

⁵ GUMILEV, L. N. *Etnogeneze i biosfera Zemli*. Moskva: Ayris-press, 2012, 560 s. ISBN: 978-5-8112-4511-6

⁶ SHAPINSKAYA, Ye. N. *Kul'tura Drugogo i puti yeye postizheniya (Ot dialoga k kommunikatsii)* v *Esteticheskaya kul'tura*. Moskva: IFRAN, 1996, 201 s. ISBN 5-201-01903-X.

⁷ GILEVICH, Ye. B. *Traditsionnyy ornament kak semioticheskaya struktura: avtoreferat diss. na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata kul'turologii* 24.00.01 – Teoriya i istoriya kul'tury.

měníci vizuální obraz současnosti jsou pro civilizaci nové a nejsou dostatečně prozkoumány.

Náš zájem vychází z etnopedagogické pozice výtvarné výchovy ve škole, vzdělávacích potenciálů symbolického jazyka ornamentu směřujících k harmonizaci interkulturních vztahů, uchovávání a podpory etnokulturní identity národů v rozvoj národní umělecké tvorby prostřednictvím nových technik a technologií. V teoretickém pohledu má důležité místo chápání soudobé kultury jako systému neustále cirkulujících vizuálních znaků, permanentního vnímání a interpretace obrazů, řízení ikonického toku, které zvyrazňuje mezikulturní vztahy. Proto je potřeba analyzovat komunikační procesy na základě poznatků o vizuální gramotnosti a existující etnické a kulturní zkušenosti. Studium tradiční struktury ornamentu různých etnických skupin jako prvků protokultury přináší poznatky o fungování moderních znakových systémů globální informační společnosti. Druhý aspekt aktuálnosti práce vychází z nezbytnosti studia vlastností současného vizuálního prostředí, včetně získávání dovedností interpretovat vizuální informaci založenou na tradičním ornamentu u studentů v rámci výtvarné výchovy a odborné etnومělecké přípravy ve škole v souvislosti s rostoucí rolí kulturní sebeidentifikace člověka v současném multikulturním prostoru.

Dialog kultur je v naší práci postaven na srovnávací analýze výtvarné pedagogiky v Kazachstánu a v České republice. Autorka původem z Kazachstánu se mnoho let zabývá tvůrčí, uměleckou, vzdělávací a výzkumnou činností v oblasti pedagogiky umění a designu v Kazachstánu. Zkoumání umělecké pedagogiky v České republice umožnilo autorce prozkoumat srovnávací otázky interkulturního vzdělávání, multikulturní výchovy a etnopedagogiky výtvarné výchovy ve škole. Vědu o národní zkušenosti s výchovou, o pedagogice rodiny, rodu, národnosti a národa nazval G. N. Volkov etnopedagogikou.⁸ Ve své knize poukázal na dva největší odkazy

– J. Á. Komenského a K. D. Ušinského, kteří se snažili o soulad s přírodou a etnikem.

V českém pedagogickém slovníku je pojem etnopedagogika interpretován jako „*pedagogická disciplína zabývající se problematikou vzdělávání etnických menšin*“.⁹ Myslíme si, že tato definice obsahu etnopedagogiky nevyjadřuje všechny úkoly její široké problematiky a neodhaluje její kognitivní potenciál.

Etnopedagogika se v Kazachstánu rozvíjí s podporou tří prvků národní mentality: jazyka, historické paměti a etnické kultury. Početná skupina vědců posuzuje etnopedagogiku jako součást pedagogiky a označuje ji jako základní prvek utváření a rozvoje pedagogické vědy. Etnopedagogika uskutečňuje ideu etnokulturního vzdělávání, které podle názoru kazašského vědce Ž. Ž. Nauryzbaje předpokládá vytvoření „*systému výuky a výchovy, který je zaměřen na zachování etnokulturní identity osobnosti cestou připojení k rodnému jazyku a kultuře se současným osvojením hodnot světové kultury*“.¹⁰ Uskutečněná analýza definic nám umožnila udělat závěry o tom, co je současná etnopedagogika – je to součást pedagogiky, která zkoumá vznik a fungování výchovné praxe konkrétních etnik. Fakta, metody a prostředky si bere etnopedagogika od národní pedagogiky, etnografie a sociologie, teoretické nástroje pak od obecné pedagogiky.

Etnodidaktika výtvarného umění a výtvarné výchovy je proces, v němž se lidová řemesla, dekorativní umění a ornament staly didaktickým nástrojem vzdělávacího a výchovného procesu. Podle našeho názoru lze etnopedagogiku výtvarné výchovy vnímat jako myšlenku, proces přenosu a interpretace vizuálních uměleckých prvků lidové (národní) pedagogiky do současného uměleckého vzdělávání a optimální přizpůsobení lidové (národní) pedagogiky novým interkulturním vzdělávacím a informačním technologiím, metodám a prostředkům v kontextu etnických norem a pravidel sociálního rozvoje etnika.

Cílem etnopedagogiky výtvarné výchovy je etnومělecká příprava žáků a utváření jejich vizuální etnokulturní kompetence. Etnومěleckou přípravu žáků je možné chápat jako pojetí úkolu naučit žáky vidět nejenom nové, nestandardní předměty nebo je vidět nově, ale vnímat jejich podstatu, osvojovat si je v procesu vizuálního vnímání, jehož úroveň je určována úrovní vizuální etnokulturní kompetence a kognitivně vizuálního myšlení, protože „*obrazová kompetence – klíčová kompetence všeobecného vzdělávání*“.¹¹

Předmětem vědeckého zkoumání jsou zvláštnosti obsahu kompetencí žáků, které se utvářejí v hodinách výtvarného umění ve škole. Otázky obsahu a získávání kompetencí ve výtvarné výchově v Německu a v Česku zkoumá Věra Uhl Skřivanová. Ukazuje, že „*Berlínské kurikulum pro předmět výtvarné umění – vyššího stupně gymnázia (11. a 12. roč.) definuje obrazovou kompetenci, popř. kompetenci vizuální gramotnosti jako centrální kompetenci v oboru výtvarné umění... Jedná se o získané poznatky a dovednosti z oblastí produkce, recepce, reflexe a prezentace obrazů*“.¹² V naší práci je důležité určit pojem „*vizuální etnokulturní kompetence*“. Souhrnná analýza publikací v této oblasti nám dovoila konstatovat, že vizuální etnokulturní kompetence žáků v procesu umělecké činnosti je připravenost ke komunikaci (zájem, motiv, absence kulturní bariéry), určitá úroveň ovládání verbálních a neverbálních znalostí a dovedností a schopností její interpretace a transformace, integrativní vlastnost osobnosti charakterizovaná přítomností tolerantního vztahu k zástupcům různých kulturních komunit, schopností kreativního přístupu k procesu vizuální komunikace a též celkovou schopností mobilizovat svoji kulturní zkušenost, mezikulturní znalosti k řešení cílů v situaci etnokulturní vizuální komunikace.

¹¹ UHL SKŘIVANOVÁ, V. a kol. (eds.) *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem : UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.

¹² UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Obraz jako prostředek k získávání kompetencí v RVP. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. In: [online]. [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/1382/OBRAZ-JAKO-PROSTREDEK-K-ZISKAVANI-KOMPETENCI---1-CAST.html>.

Moskva, 2013. In: [online]. [cit. 2014-11-24]. Dostupné z: WWW: http://discollecion.ru/article/10012013_104850_gilevich.

⁸ VOLKOV, G. N. *Etnopedagogika*. Moskva : Akademiya, 2000, s. 4. ISBN 5-7695-0364-5-58-70.

⁹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2001, s. 60. ISBN 80-7178-579-2.

¹⁰ NAURYZBAY, ZH. ZH. *Etnokul'turnoye obrazovaniye*. Almaty : Gyl'm, 1997, s. 19.

Prozkoumáme problém etnodidaktiky výtvarné výchovy v kontextu interkulturního vzdělání a multikulturní výchovy. Vědci (M. Fulková, J. Průcha, D. Moree & Karl-Heinz Bittl a jiní) zkoumají různé definice multikulturního, interkulturního a transkulturního vzdělávání. Fulková konstatuje, že pojmy „multikulturalita“, „transkulturalita“ a „interkulturní vzdělávání“ ještě nejsou vyjasněné, „pro interkulturní společnost je důležitý dialog a živé výměny myšlenek a zkušeností k vzájemnému obohacování, uznání a respektu odlišných sociokulturních skupin.“¹³ Průcha vyjadřuje pojem multikulturní výchova ve smyslu „poznávat – rozumět – respektovat (jiné kultury, etnika, národy) – koexistovat a kooperovat.“¹⁴

Rozvoj polykulturního (multikulturního) prostoru v Kazachstánu je určen jeho tranzitní polohou, historickou orientací kulturního kontaktu na Velké hedvábné stezce a sociálně politickými zvláštnostmi rozvoje společnosti ve dvacátém století. Společnými principy činnosti institucí vzdělávání pro rozvoj systému polykulturního vzdělávání v Republice Kazachstán¹⁵ jsou: otevřenost národního systému vzdělávání, vybudovaného na dialogu kultur, evidence specifických procesů mezietnické a vnitřní etnické integrace, výchova k účtě a zájmu o národní hodnoty a osobitosti Kazachstánu, o jazyk, styl života, tradice, víru, národní kulturu, vytváření schopnosti adaptace žáků v polykulturním a polyetnickém prostředí. Důležitou otázkou současné etapy rozvoje kultury a vzdělávání v Kazachstánu je koncepce etnokulturního vzdělávání, které je zaměřeno „na zachování etnokulturní identity osobnosti cestou přiblížení k rodnému jazyku a kultuře se současným osvojením cenností světové kultury“.¹⁶ Na základě

analýzy problému polykulturního vzdělávání a etnodidaktiky přišel F. Yalalov k následujícímu závěru: „*Základním ustanovením etnodidaktického přístupu k projektování etnického vzdělávání je tříšložková strukturalizace jeho obsahu, zejména pak obsah vzdělávání se musí skládat z etnických, mezietnických a polyetnických prvků*“.¹⁷ Souhlasíme s jeho závěry o tříšložkové struktuře obsahu etnodidaktiky, ale domníváme se, že se tento obsah musí skládat z prvku etnokulturního (výjimečného, specifického pro dané etnikum), interkulturního (vnímaného jako dialog etnik) a transkulturního („nadkulturní“, všeobecného, cenného pro všechny kultury).

Transkulturní výchova se stává zvlášť aktuální, protože stav virtuální příslušnosti jednoho individua k mnohým kulturám a kultuře světa vyžaduje všestranné mezioborové zkoumání. Současné vzdělávání ve výtvarné výchově ve školách se může zabývat třemi problémy na různých stupních výuky a výchovy: 1) etnokulturní výchovou ve smyslu osobní autoidentifikace ve svém etniku, vnímání etnokulturní vizuální informace, 2) interkulturní výchovou jako pochopením rozmanitosti kultur a schopností vnímat a interpretovat vizuální informace dalších kultur, 3) transkulturní výchovou směřující k dosahování vizuální informační gramotnosti jako schopnosti vnímání a transformace „nadkulturní“ vizuální informace, jako možnosti fungování v globálním prostoru světa.

ORNAMENT JAKO PROSTŘEDEK ETNODIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY VE ŠKOLE

Existuje architektonická koncepce ornamentální formy, která je prostředníkem mezi předmětem a uživatelem. Z tohoto pohledu je skutečnou funkcí ornamentu uspořádat a ukázat okrajové oblasti, kde se spojuje vnější a vnitřní, přirozené a umělé.¹⁸ Podle našeho názoru

je ornament přirozený symbolický zážitek, výsledek snahy člověka zachytit a předat v jednoduchých, esteticky působivých formách krásu okolního světa. Dějiny ornamentu je možné hypoteticky rozdělit na dvě základní etapy – rozvoj ornamentu znakového, symbolického, který v sobě nese hluboký smysl (kultura před písemnictvím), a ornamentu dekorativního, který je určen pouze k ozdobě, čímž ztrácí břemeno smyslu a symboliku (kultura písemnictví). Ornament dokonce i při oslabení znakové funkce ve své klasické variantě jako symbolický jev nemizí, protože se jeho znaková funkce transformuje. Získává nový výrazový jazyk, který pokračuje v předávání představ člověka o okolním světě.¹⁹ Zvláštní polemický pohled na umění ornamentu nalezneme v 19. a na počátku 20. století. O obrodu „historických ornamentů“ se snažil W. Morris. Proti podobnému přístupu vystupoval v té době málokdo, výjimkou byl např. G. Semper. Velkou roli v ornamentismu moderny sehrál český umělec Alfons Mucha. Ornamentální struktura děl A. Muchy příznivě spojovala dekorativní složky s naturalistickými prvky kompozice. Zásadně vystupovali proti libovolnému ornamentu jako „vnější dekoraci“ konstruktivisté na počátku 20. století.

V průběhu 20. století se na zkoumání ornamentálního umění, ornamentálních stylů a etnovizuálních rysů národopisných kultu vizuální antropologie. Šarif Šukurov v úvahách o prostorovém zakřivení ornamentu píše, že „ornament je vizualizovaná síla, která se táhne a přetváří podstatu plánu krásy a míru kultury. Vždyť v určitém smyslu je možné říci, že arabeska vizualizuje měřítko krásy nositelům kultury i těm, kdo se na ni dívají zpovzdálí. To znamená, že arabeska i tvůrcím způsobem chápaný ornament nemají za cíl zaplnit prostor, ale integrují se do prostředí šířícího krásu umění“.²⁰ Vasilij Kandinskij

¹⁹ GILEVICH, Ye. B. Traditsionnyy ornament kak semioticheskaya struktura: avtoreferat diss. na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata kul'turologii 24.00.01 – Teoriya i istoriya kul'tury. Moskva, 2013. In: [online]. [cit. 2014-11-24] Dostupné z: [www: http://discollection.ru/article/10012013_104850_gilevich](http://discollection.ru/article/10012013_104850_gilevich).

²⁰ SHUKUROV, S. Vizual'naya antropologiya: Prostranstvennoye videniye i metody izobrazheniya cheloveka. In: [online]. [cit. 2014-08-02] Dostupné z: <http://www.intelros.ru/subject/>

¹³ FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H&H, 2008, s. 282. ISBN 978-80-7319-076-7.

¹⁴ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: TRITON, 2006, s. 17. ISBN 80-7254-866-2.

¹⁵ Kontsepsiya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Kazakhstane. In: [online]. [cit. 2015-02-03] Dostupné z: http://www.mon-rk.ru/index.php/halmgkelnmenu/npbasekalmmenu/item/335-poly_cult_koncept_mat.html.

¹⁶ Kontsepsiya etnokul'turnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan. *Uchitel' Kazakhstana*. 1996, 14. augusta, č. 25-26.

¹⁷ YALALOV, F. G. Etnodidaktika narodov Rossii – Issledovatel'skiy proyekt YUNESKO. *Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniya*. 2005, č. 5, s. 91-92. In: [online]. [cit. 2015-01-24] Dostupné z: URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7782186.

¹⁸ BROMLEY, YU. V. Chelovek v etnicheskoy (natsional'noy) sisteme. *Voprosy filosofii*. 1988, č. 7, s. 16-9.

napsal o své expedici do vologdské vesnice, kde byly všechny prvky interiéru pomalovány rozmáchlými ornamenty: „*V těchto kouzelných domech jsem zažil to, co jsem dosud nezakusil. Naučily mne vstupovat do obrazu, žít v něm celým tělem, před sebou i za sebou*“.²¹

Na rozdíl od křesťanské kultury se kultura islámu důsledně vyhýbá zobrazování postav, proto v jejím rámci vznikl obrovský komplex ornamentálního umění. Motivy kazašského ornamentu jsou velmi početné a zachovávají si rysy různých epoch a stylů. Badatelé zjistili, že Kazaši žijí jakoby ve světě ornamentu. „*Okolní skutečnost je osobitě zbsněna ve škále vzorů. Nádobí, nádoby, zbraně, oblečení je s láskou pokrýváno ornamentem. Ornament se vytváří na základě umění starobylých dobytčářských kmenů – Saků, Sunů, Hunů, Turků, Kangalů, Kipčaků. Ve svých hlavních rysech odráží jejich umělecké myšlení. Tvorba vzorů vznikla v procesu pracovní činnosti, komunikace člověka s okolním prostředím. Dnes je smyslový význam mnohých ornamentálních motivů ztracen*“.²²

Moderní umění Kazachstánu si v mnohém zachovalo symbolický charakter, zděděný ze starších časů. Je to jeden z hlavních rozdílů mezi uměním Západu a uměním Východu. Současný badatel v oblasti kazašských vzorů Alibeka Kažgali Ugly ve svém díle „*Organon*“²³ ornamentu“ tvrdí, že ornament je zvláštní jazyk, s jehož pomocí člověk přenášel na plochu své představy o čase a prostoru, o životě a smrti. Tento jazyk má obsah, syntax, gramatiku, lexiko–sémantickou úroveň a dokonce i fonetiku.²⁴ Aktuální jsou též

otázky po filozofické podstatě ornamentu v současném umění Kazachstánu v podmínkách vytváření adekvátně vnímaného národního kulturního image pod vlivem globálních tendencí.

Ve sdělovacím systému se ornamentální umění posuzuje jako znakové schéma, které nese informaci, jako specifický kanál spojující zkušenosti jedince a interpretovanou zkušenost společnosti. Umění je prostředkem komunikace v kultuře různých národů. Pro vytvoření ucelené struktury etnomužské přípravy založené na využití ornamentálního umění s cílem realizace úkolů průběžného tématu „Multikulturní výchova. Umění a kultura“ jsme rozpracovali v rámci modelu, který pojednává o výchově k etnokulturní kompetenci s pomocí ornamentálního umění (viz tabulka 1).

Při zkoumání původu ornamentu zjišťujeme, že základ a etnická klasifikace ornamentu umožňují konstatovat vysoký stupeň souladu heraldických kompozic současné symboliky různých zemí s prvky lidového tradičního ornamentu.²⁵ Proto je třeba vést žáky k vnímání a interpretaci vizuální informace, vizuálních etnoznaků, s využitím v procesu cílevědomé multikulturní umělecké výchovy. Výsledkem tohoto procesu je rozvoj etnokulturní kompetence žáků. Podle našeho názoru napomáhá přesnější identifikaci, vnímání a interpretaci vizuálních znaků země nebo etnika v globálním vizuálně–informačním poli současné kultury světa.

SROVNÁVACÍ DIDAKTICKÁ ČÁST

Analýza kurikulárních dokumentů, programů, učebních plánů, standardů pro obecné a speciální vzdělávání, shrnutí zkušeností uměleckých škol a učitelů v oblasti uměleckého vzdělávání, analýza produktů etnomužské tvůrčí činnosti, psychologická a pedagogická analýza kognitivní tvůrčí činnosti, šetření aktuálního stavu kazachstánské výtvarné pedagogiky²⁶ a zkušenost s prací

pro UNESCO na pozici expertky v oblasti výtvarné výchovy v Kazachstánu²⁷ nám pomohly vytvořit typologii výtvarných úkolů s výchozím motivem ornamentu: podle námětů (viz tabulka 1, bar. příloha obr. 2), podle technik a materiálů, podle hlediska prostorovosti či plošnosti.

Výtvarné úkoly s ornamentem podle námětů jsou nejrozšířenější v praxi etnomužské přípravy ve škole v procesu formování „oborové kompetence výtvarné výchovy“.²⁸ Vytvářejí se tři typy dovedností: napodobivé a kombinatorické, různorodé (variabilní), improvizací. Kombinatorické kompozice, ve kterých se používá ornament jako hlavní objekt činnosti, se využívají v 1. a 2. třídě základní školy k výuce mnohotvárnosti forem a prvků ornamentu a způsobů jejich rozmístění (v pásu, kruhu, čtverci, síťované formy apod.) V těchto kompozicích se používají připravené šablony prvků ornamentu a lokální barvy. V důsledku toho se rozvíjejí dotykové návyky a kombinatorické umělecké návyky (viz bar. příloha obr. 3 a tabulka).

Dekorativní stylizace se používá ve 3. a 4. třídě základní školy. V tvůrčí činnosti se ornament využívá jako vizuální příklad pro interpretaci jeho formy a barevných poměrů. Činnost je vedena bez použití šablony, utvářejí se různorodé umělecké návyky. Rozvíjejí se návyky interpretace formy a barvy (viz bar. příloha obr. 4). *Etnostylizací asociace* jako princip kompozice se využívá tehdy, kdy je ornament pouze vizuálním příznakem (etnoznakem) v tematické kompozici. Rozvíjí se kreativní myšlení, fantazie, improvizací umělecké návyky (viz bar. příloha obr. 5 a obr. 6).

Diss. kandidata pedagogicheskikh nauk, 13.00.01. Karaganda. 2001, 201 s.

²⁷ *Art Education in the Republic of Kazakhstan: Perception of the National Traditions and Rapprochement of the Cultures*: Research Paper. Available in Kazakh, Russian and English languages. UNESCO Moscow Office, 2010; UNESCO Almaty Office, 2010; Kazakhstan National Federation of UNESCO Clubs, 2010, 54 p. ISBN 978-601-80091-0-5

²⁸ UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí* [online]. Olomouc : KVV PF UP, 2013 [cit. 2013–12–01]. ISSN 2336–1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3

figures/sharif-shukurov /12757–vizualnaya–antropologiya–prostranstvennoe–videnie–i–metody–izobrazheniya–cheloveka.html.

²¹ Tsitata po SHUKUROV, S. Vizual'naya antropologiya: Prostranstvennoye videniye i metody izobrazheniya cheloveka. In: [online]. [cit. 2014–08–02] Dostupné z: <http://www.intelros.ru/subject/figures/sharif-shukurov/12757–vizualnaya–antropologiya–prostranstvennoe–videnie–i–metody–izobrazheniya–cheloveka.html>.

²² MARGULAN, A. KH. *Kazakhskoye narodnoye prikladnoye iskusstvo* Tom 2. Alma–Ata: Ōner, 1986, s.11.

²³ organon [< rp. organon nástroj, orgán, náradí] – název sbírky traktátů o logice starověkého řeckého filozofa Aristotela (384–322 před naším letopočtem).

²⁴ KAZHGALI ULY, A. *Organon ornamenta*. Almaty, 2003, 456 s. ISBN 9965006830.

²⁵ GILEVICH, Ye. B. Traditsionnyy ornament kak semioticheskaya struktura: avtoreferat diss. na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata kul'turologii 24.00.01 – Teoriya i istoriya kul'tury. Moskva, 2013. In: [online]. [cit. 2014–11–24] Dostupné z: WWW: http://discollection.ru/article/10012013_104850_gilevich.

²⁶ SOLODOVICHENKO, L. N. *Didakticheskiye osnovy kompozitsionnogo komp'yuterno–graficheskogo modelirovaniya v podgotovke studentov*.

Princip kompozice	Obsah činnosti
Kombinatorika	Ornament jako hlavní objekt činnosti v ornamentální kompozici. Používáme šablonu a lokální barvu. Utvářejí se napodobovací a kombinatorické umělecké návyky.
Dekoratивní stylizace	Ornament jako vizuální předloha pro interpretaci formy a barvy v kompozici s využitím prvků ornamentu. Bez použití šablony. Vytváří se různorodé umělecké návyky.
Etnostylistická asociace	Ornament jako vizuální příznak (etnoznak) v tématické kompozici. Vytváří se improvizální umělecké návyky.

Tabulka 1 Typologie výtvarných úkolů v Kazachstánu s ornamentem podle námětů

DIDAKTICKÁ ČÁST APLIKAČNÍ

Konkrétní výuka metodického celku „Ornamentální umění v české škole“ v kontextu implementace průřezového tématu „Multikulturní výchova“ do rámcové vzdělávací oblasti „Umění a kultura“ proběhla ve třídách gymnázia Jateční v Ústí nad Labem:

V průběhu I. etapy jsme odučili celkem 20 hodin výtvarné výchovy ve čtyřech skupinách. Navštívili jsme se žáky mou výstavu, seznámili se s kazašským uměním na videu. V skupinách byla provedena výuka metodického celku „Ornamentální umění ve škole“ s použitím heuristické metody vyučování:

I. modul – Seznámení s kazašským národním ornamentem. Návrh vzorovaného ornamentu v předem stanovené formě. Heuristická metoda vyučování: *rytmické* výtvarné navrhování – kombinatorické ornamentální cvičení. Úkol 1. Výtvarná výchova v české škole. Ornamentální umění Kazachstánu. „Koberec“ (viz bar. příloha obr. 7).

Reflexe: Hlavním výsledkem této hodiny bylo, že si studenti uvědomili jeden ze základních principů typografické kompozice „formu a proti-formu“, což je charakteristický rys rovnocennosti prvků ornamentu a pozadí v kazašském ornamentálním umění. (Tento typografický princip popsal Emil Ruder. Upozornil na ornamentální potenciál²⁹ obsažený v kompozici, odhalil důležitost pozadí a jeho význam ve vnímání celku.) Žáci

reflektovali svou práci také ve skupině. Každý chtěl najít lepší místo pro svůj ornament v celkové kompozici koberec.

II. modul – Návrh individuálního ornamentu v předem stanovené formě. Heuristická metoda vyučování: *stylistické* výtvarné navrhování – tvorba nových originálních ornamentálních kompozic. Úkol 2. Výtvarná výchova v české škole. Ornamentální umění Kazachstánu. „Dastarchan“ (viz bar. příloha obr. 8 a obr. 9).

Reflexe: Umění má integrační charakter, vede žáka k reflektování uměleckého procesu v jeho celistvosti. To znamená, že základní principy umělecké tvorby a procesu vizuální komunikace v umění prohlubují schopnost žáků k reflexi umění a kultury jako celku.³⁰ Samostatná tvůrčí činnost při navrhování a interpretaci kazašského ornamentu na kalichu a přenos tohoto elementu do kolektivní tvůrčí práce – zátiší „Dastarchan“, přispěly k rozvoji komunikačních dovedností a seberealizace studentů.

III. modul – Rozpracování autorského individuálního vizuálního příběhu na předem stanovené téma, ilustrace a etnostyl s použitím ornamentů v autorské knize. Hlavní cíl: rozvoj verbální a neverbální kreativity. Kreativní metoda vyučování: asociativní výtvarné navrhování – tvorba autorské kompozice. Úkol 3. Výtvarná výchova v české škole. Ornamentální umění Kazachstánu. Autorská kniha

³⁰ *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia*. Vydal Vyzkumnyj ustav pedagogický v Praze, 2007, s. 51. ISBN 978-80-87000-11-3. In: [online]. [cit. 2015-01-02] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.

„Jak Krteček cestoval do Kazachstánu“ (viz bar. příloha obr. 9).

Reflexe: Úkol rozvíjí samostatné kreativní myšlení žáků, stylistické a asociativní navrhování. Pokud žáci přemýšlejí v rámci předem daných šablon, snaží se řešit úkol podle určitého předobrazu. Žáci s kreativním myšlením (nešablono-vým) dávají přednost zkoumání novým způsobem, z různých zorných úhlů. Jsou schopni objevovat nové asociace a závěry. Kreativní myšlení má tvůrčí transformační charakter, žák získává nové znalosti v procesu vlastní vizuálně obrazné činnosti. Žáci však vyvíjejí zcela nové příběhy a kreativně volně zacházejí s danými obrazně vizuálními prvky.

ZÁVĚR

Tento článek je výňatkem z diplomové práce „Kazašský ornament v české škole. Etnodidaktika výtvarné výchovy“, která se skládá ze tří částí: 1) teoretické základy etnodidaktiky výtvarné výchovy; 2) srovnávací didaktická část – etnodidaktika výtvarné výchovy na školách v Kazachstánu; 3) didaktická část aplikační – kazašské ornamentální umění v české škole.

První část práce se zabývá pojmy, které v českém prostředí prostředí nejsou příliš využívány. Zavádí do českého prostředí odbornou terminologii používanou v zahraničí. Vymezuje vztahy etnopedagogiky a etnodidaktiky – multikulturní výchovy a výtvarné výchovy, a to v souvislosti s interkulturním vzděláváním a srovnávací pedagogikou. Věnuje se moderní etnopedagogice (podle G. N. Volkova) a jejímu potenciálu i specifikům v Kazachstánu. Odhaluje specifika etnopedagogiky v Kazachstánu. Navrhuje a rozpracovává definice pojmu „etnodidaktika výtvarné výchovy“, „etnomělecká příprava“, „etnokulturní kompetence žáků“. Ukazuje, že cílem etnodidaktiky výtvarné výchovy je etnomělecká příprava žáků v souvislosti s vytvářením a rozvíjením vizuálních etnokulturních kompetencí žáků. Zabývali jsme se vztahy mezi pojmy etnokulturní, multikulturní, interkulturní a transkulturní výchova. Provedli jsme deskripci cílů a koncepcí etnokulturního vzdělávání v Kazachstánu. Zabývali jsme se pojmy etnokulturní výchova směřující k osobní identifikace ve svém etniku, interkulturní výchova zaměřená na pochopení

²⁹ RUDER, Emil. *Typografika*. Moskva : Taller, 1998, 232 s. ISBN 3-7212-0043-8.

rozmanitosti kultur a schopnost vnímání a interpretace jiné vizuální informace dalších kultur, transkulturní výchova jako směřování k vizuální informační gramotnosti v globálním prostoru světa. Transkulturní výchovu ve vzdělávacím prostředí vidíme jako zvlášť aktuální, protože stav virtuální příslušnosti jedince k mnohým kulturám a kultuře světa vyžaduje všestranné mezioborové zkoumání.

Dále jsme se věnovali diskursu fenoménu kazašského ornamentu, jeho původu a roli v současném umění Kazachstánu v podmínkách vytváření adekvátně vnímané národní kulturní představy pod vlivem globálních tendencí. Ověřili jsme, že ornament může být využit jako prostředek multikulturní výchovy ve výtvarné výchově ve škole. Rozpracovali jsme model rozvoje etnokulturní kompetence žáků pomocí ornamentálního umění metodami uměleckého navrhování.

Druhá didaktická část je věnována etnodidaktice výtvarné výchovy na školách v Kazachstánu. V rámci srovnávací výtvarné pedagogiky jsme provedli deskripci výtvarného vzdělávání na uměleckých školách a školách všeobecného sekundárního vzdělávání ve městě Karagandě (Kazachstán), a to z hlediska kurikulárních dokumentů i v rámci školní praxe. Předmětem našeho zájmu bylo sledování specifík začlenění otázek multikulturní výchovy do výtvarné výchovy. Vedené rozhovory a pozorování v rámci hospitací na školách v Kazachstánu nám umožnily vytvořit typologii výtvarných úkolů s výchozím motivem ornamentu. Úkoly jsme roztrídili podle námětů, technik a materiálů a také z hlediska prostorovosti či plošnosti.

Třetí didaktická část diplomové práce je věnována kazašskému ornamentálnímu umění v české škole. Navrhli jsme výtvarnou metodiku etnومělecké přípravy ve škole s vzdělávací dominantou v umění ornamentu. Etnodidaktické principy jsme propojili s interkulturním vzděláváním v české škole. Realizovali jsme několik úkolů a analyzovali jsme je z hlediska pojetí výtvarné výchovy, didaktických procesů, vzdělávacího obsahu i vzdělávacích cílů. V rámci tvůrčí činnosti jsme identifikovali metody umělecké interpretace (rytmické navrhování, stylistické navrhování, asociativní navrhování) v procesu etnومělecké přípravy žáků ve výtvarné výchově.

SEZNAM LITERATURY:

- ART EDUCATION in the Republic of Kazakhstan: Perception of the National Traditions and Rapprochement of the Cultures: Research Paper. Available in Kazakh, Russian and English languages. UNESCO Moscow Office, 2010; UNESCO Almaty Office, 2010; Kazakhstan National Federation of UNESCO Clubs, 2010, 54. ISBN 978-601-80091-0-5
- BROMLEY, YU. V. Chelovek v etnicheskoy (natsional'noy) sisteme. *Voprosy filosofii*. 1988, č. 7, s. 16–29
- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H&H, 2008, 334 s. ISBN 978-80-7319-076-7
- GUMILEV, L. *Khudozhestvennoye nasledie narodov Drevnego Vostoka*. v *Predisloviye k knize Iskusstvo stran Vostoka: Kniga dlya uchashchikhsya starshikh klassov*. Moskva, 1986, s. 5–6.
- GUMILEV, L. N. *Etnogenez i biosfera Zemli*. Moskva: Ayris–press, 2012, 560 s. ISBN: 978-5-8112-4511-6.
- KAZHGALI ULY, A. *Organon ornamenta*. Almaty, 2003, 456 s. ISBN 9965006830.
- KONTSEPTSIYA ETNOKUL'TURNOGO obrazovaniya v Respublike Kazakhstan. *Uchitel' Kazakhstana*. 1996, č. 25–26, 14 avgusta.
- LOTMAN, YU. M. *Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva*. Sankt Peterburg: Akademicheskii proyekt, 2002, 544 s. ISBN 5-7331-0184-9.
- MARGULAN, A. KH. *Kazakhskoye narodnoye prikladnoye iskusstvo* Tom 2. Alma-Ata: ner, 1986, s. 11.
- NAURYZBAY, ZH. ZH. *Etnokul'turnoye obrazovaniye*. Almaty: Gylm, 1997, s. 19.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: TRITON, 2006, 264 s. ISBN 80-7254-866-2.
- RUDER, E. *Tipografika*. Moskva: Taller, 1998, 232 s. ISBN 3-7212-0043-8.
- SHAPINSKAYA, YE. N. *Kul'tura Drugogo i puti yeye postizheniya (Ot dialoga k kommunikatsii)* v *Esteticheskaya kul'tura*. Moskva: IFRAN, 1996, 201 s. ISBN 5-201-01903-X.
- SOLODOVICHENKO, L. N. *Didakticheskiye osnovy kompozitsionnogo komp'yuterno-graficheskogo modelirovaniya v podgotovke studentov*. Diss. kandidata pedagogicheskikh nauk, 13.00.01. Karaganda. 2001, 201 s.
- UHL SKŘIVANOVÁ, V. a kol. (eds.) *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.
- VOLKOV, G. N. *Etnopedagogika*. Moskva: Akademiya, 2000, 176 s. ISBN 5-7695-0364-5-58-70.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

- GILEVICH, YE. B. *Traditsionnyy ornament kak semioticheskaya struktura*: avtoreferat diss. na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata kul'turologii 24.00.01 – Teoriya i istoriya kul'tury. Moskva, 2013. In: [online]. [cit. 2014–11–24]. Dostupné z: WWW: http://discollection.ru/article/10012013_104850_gilevich.
- Estetika*. v *Iskusstvo kak sotsial'noye yavleniye*. In: [online]. [cit. 2013–07–02]. Dostupné z: <http://lib-sib.ru/estetika/iskusstvo-kak-sotsialnoe-yavlenie>.
- Kontsepsiya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Kazakhstane*. In: [online]. [cit. 2015–02–03]. Dostupné z: http://www.mon-rk.ru/index.php/halmgkelnmenu/nbasekalmmenu/item/335-poly_cult_koncept_mat.html.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3. In: [online]. [cit. 2015–01–02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.
- SHUKUROV, S. *Vizual'naya antropologiya: Prostranstvennoye videniye i metody izobrazheniya cheloveka*. In: [online]. [cit. 2014–08–02]. Dostupné z: <http://www.intelros.ru/subject/figures/sharif-shukurov/12757-vizualnaya-antropologiya-prostranstvennoe-videnie-i-metody-izobrazheniya-cheloveka.html>.
- SOLODOVICHENKO, L. *Kazašský ornament v české škole. Etnodidaktika výtvarné výchovy*. Diplomová práce UJEP v Ústí nad Labem 2014.
- UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Obraz jako prostředek k získávání kompetencí v RVP. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. In: [online]. [cit. 2014–03–12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/1382/OBRAZ-JAKO-PROSTREDEK-K-ZISKAVANI-KOMPETENCI---I-CAST.html>.
- UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí* [online]. Olomouc: KVV PF UP, 2013 [cit. 2013–12–01]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3
- YALALOV, F. G. *Etnodidaktika narodov Rossii – Issledovatel'skii proyekt YUNESKO v Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniya*. 2005, č. 5, s. 91–92. In: [online]. [cit. 2015–01–24] Dostupné z: URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7782186.

O autorce:

Mgr. Lyubov Solodovichenko, CSc., je kazašská profesorka výtvarné pedagogiky, která v r. 2015 obhájila kvalifikační práci "Kazašský ornament v české škole. Etnodidaktika výtvarné výchovy" na KVK PF UJEP v Ústí nad Labem.

lsolo@mail.ru

VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ŠVÝCARSKÉM GYMNÁZIU A INSTITUTU UNTERSTRASS V CURYCHU¹

Art Education at Gymnasium and Institut Unterstrass in Zurich

Petra Vávrová

Anotace:

Článek se zabývá vymezením v českém prostředí málo známého kontextu švýcarské pedagogiky umění na základě metod srovnávací pedagogiky. Na obor švýcarské výtvarné výchovy nahlíží z pohledu soudobých vzdělávacích cílů, tj. kompetencí, které jsou formulovány v kurikulárních dokumentech. Sleduje vývoj švýcarské výtvarné výchovy v historii a současnosti. Na základě realizovaného výzkumu z oblasti uměleckého vzdělávání praxe švýcarských gymnázií přináší zcela nové informace o charakteristických rysech švýcarské výtvarné edukace. Dále se okrajově věnuje polemice o významu technického aspektu jako východiska pro výtvarný výraz a jeho vlivu na proměnu koncepcí výtvarné výchovy v systému gymnaziálního vzdělávání.

Klíčová slova: Vzdělávací systém, Švýcarsko, komparace, etnografie výtvarná výchova, kurikulární dokumenty areté, techné

Abstract:

The article defines the context of Swiss pedagogy of art, a topic that is little-known in the Czech environment, on the basis of comparative pedagogy methods. It tackles the issue of Swiss art education from the perspective of contemporary educational goals, i. e. competencies, which are formularized in curricular documents. It reviews the development of Swiss art education in the history and today. On the basis of the research conducted in the area of artistic education at Swiss grammar schools, it brings completely new information about the significant features of Swiss art education. It also scarcely mentions the dispute over the importance of a technical aspect as the starting point for artistic expression and its impact on transformation of the art education conceptions in the system of grammar school education.

Key words: The education system, Switzerland, comparison, ethnography, Art education, curriculum, areté, techné

ÚVOD

Tento článek je završením snahy realizovat studii z oblasti výtvarné edukace v zahraniční školní praxi, konkrétně na švýcarských gymnáziích, a seznámit s ní širší odbornou veřejnost. Jedná se o shrnutí informací získaných během výzkumu, který byl součástí mé diplomové práce. S předmětem výzkumu, tj. se švýcarskou výtvarnou výchovou, jsem se poprvé seznámila v roce 2010, kdy jsem ve Švýcarsku po dobu osmi měsíců žila. Při studiu koncepce švýcarské výtvarné edukace mě zaujal zejména odlišný přístup k formování žákovské tvořivosti. V souvislosti s touto zkušeností jsem se začala více zajímat o vytyčení obecných cílů vzdělání, tj. o pojmy *klíčové kompetence* a *očekávané výstupy oboru*, které v důsledku globalizačního trendu ovlivňují koncepci vzdělávání v mnoha

zemích Evropy. Tento fakt mi zároveň poskytl jeden z nástrojů ke srovnání výtvarného vzdělávání u nás a ve Švýcarsku.

Jelikož jde o v českém prostředí nezmapovanou oblast, bylo k podrobné analýze formální i obsahové stránky švýcarské výtvarné výchovy nutné prostudovat velké množství cizojazyčného materiálu. Terminologie oboru se v kurikulárních dokumentech obou zemí mírně rozchází. Při překladu jsem se proto opírala o termíny, jež se shodně objevují v německém kurikulu. Následně jsem hledala ekvivalenty, které jsou užívány v kurikulu českém. Pojem *klíčové kompetence* se shodně vyskytuje v obou kurikulech, pojem očekávané výstupy ve švýcarském kurikulu nefiguruje, významově mu však odpovídá pojem *oborové kompetence*², který v českém diskurzu výtvarného

oboru rozpracovává pro gymnaziální vzdělávání V. U. Skřivanová.

Realizovaný terénní výzkum ve švýcarském gymnaziálním prostředí mi poskytl příležitost přesvědčit se o tom, jak je propracovaná teorie aplikována ve švýcarské školní praxi. Moje původní představa o tom, že vytvořím podrobnou deskripci vzdělávání výtvarné výchovy na švýcarských gymnáziích, byla vzhledem k rozsahu zkoumané oblasti a mým možnostem nerealizovatelná. Ve snaze vyhnout se generalizaci získaných informací na celé území Švýcarska, jsem dospěla ke konkretizaci svého zájmu tzv. *záměrným výběrem vzorku* (gymnázium z německé části Švýcarska), což se odráží i v názvu článku *Výtvarná výchova na švýcarském Gymnáziu a Institutu Unterstrass v Curychu*. Na podkladu analýzy hospitační činnosti, rozhovorů a analýzy tematických plánů z Gymnázia Unterstrass byl vytvořen podrobný popis tohoto gymnaziálního prostředí a typologie výtvarných činností. Pokusila jsem se vystihnout charakteristické rysy

¹ Vávrová, P. Srovnání českého a švýcarského programu uměleckého vzdělávání. Výtvarná výchova na švýcarském Gymnáziu a Institutu Unterstrass v Curychu. Diplomová práce UJEP v Ústí nad Labem. 2014 (vedoucí práce V. Uhl Skřivanová).

² Uhl Skřivanová, V. Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí. *Kultura, umění a výchova*, 2013, 1(1) [cit. 2015-11-30]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=15.

výtvarné edukace, které by mohly přispět k vytvoření komplexního obrazu o situaci v německé části Švýcarska. Vycházela jsem z předpokladu, že důkladné prozkoumání jednoho případu a jeho zahrnutí do širšího kontextu by mohlo vést k porozumění jiným podobným příkladům.

Okrajově jsem svou pozornost věnovala vlivu začlenění technického aspektu ve smyslu východiska pro výtvarný výraz do koncepce výtvarné výchovy v systému všeobecného vzdělávání ve spojitosti s dosahováním klíčových kompetencí. Součástí práce je deskripce a komparace realizovaných oborových vzdělávacích obsahů konkrétních vzdělávacích nabídek švýcarských gymnázií a jejich srovnání se vzdělávacími cíli ve švýcarských kurikulárních dokumentech pro středoškolskou výchovu.

1. METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro výzkum byl zvolen deskriptivní a diferenční přístup k práci v terénu, k čemuž mne vedly dvě proměnné. Touha zachytit specifickou atmosféru života školy vyžadovala pozorované jevy ze školní praxe systematicky popsat, analyzovat a objasňovat. Získané výzkumné výsledky však byly natolik jedinečné, že se nedaly zobecňovat a formulovat do přesných dat a termínů³, tudíž nebylo možné užít metody kvantitativního výzkumu. S ohledem na výše uvedené skutečnosti jsem ve své práci postupovala od obecného rámce srovnávací pedagogiky (zohlednění širší kulturně antropologický kontext) přes analýzu kurikulárních dokumentů k možnostem využití postupů školní etnografie v terénním výzkumu.

Nutným předpokladem pro vytvoření kvalitní srovnávací práce je skutečně proniknout do zkoumané oblasti. Poznávání výtvarné edukace ve Švýcarsku bylo možné pouze přes bližší seznámení s průběhem konkrétního edukačního procesu. Vhodným teoretickým nástrojem pro mne byla *komparatistika/srovnávací pedagogika*, která „se zabývá zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich

popisem, srovnáním a hodnocením“⁴. Tato disciplína mi pomohla pochopit vlivy místních kulturních, historických, ekonomických a náboženských specifik na jedné straně a evropského vzdělávání a uměleckých proudů na švýcarský vzdělávací systém na straně druhé. Metoda *srovnávací analýzy* mi poskytla adekvátní nástroj ke zkoumání těchto zvláštností a k nalezení společných kategorií ve vzdělávacích programech českého a švýcarského výtvarného vzdělání na gymnaziální úrovni.

Východiskem pro vybudování konceptu výzkumné části mé práce se s ohledem na možnosti zkoumání švýcarské výtvarné výchovy stala metoda *školní etnografie*. Vzdělávací praxi jsem se snažila vždy interpretovat na základě reálného kontextu prostřednictvím metod *zúčastněného pozorování, rozhovorů, pasportizace a analýzy dokumentů*⁵. V souladu s informacemi o terminologii, postupech etnografického výzkumu a jeho fázích, které jsem načerpala z knihy Miloše Kučery *Školní etnografie, přehled problematiky*⁶, jsem ve výzkumu postupovala v následujících krocích:

1. *Vytvořit/převzít design výzkumu* – ověřovala jsem funkčnost výzkumného designu autorky V. Uhl Skřivanové *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*⁷, který přímo odpovídal potřebám mého výzkumu.
2. *Popsat podmínky vstupu do terénu a vztahy v terénu* – případová studie, diferenciace výzkumných otázek, deskripce výzkumného vzorku, fotodokumentace, vlastní analýza obsahu a interpretace výsledků.
3. *Vytvořit zprávy z terénu* – záznamy ve formě hospitačních protokolů

³ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2006, s. 19.

⁴ ŠVEC, Š. *Metodologie věd o výchově*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.

⁵ KUČERA, M. *Školní etnografie: Přehled problematiky*. In *Studia paedagogica*. Sv. 8. Praha : PedF UK, 1992. 28 s.

⁶ Uhl Skřivanová, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

(informace o škole, o aktivitách pedagogů a žáků ve vyučování i mimo něj, dokumentace výtvarných prací žáků, výukové materiály, fotografie a videozáznamy, rozhovory, dotazníky).

4. *Zpracovat zprávy z terénu, dokumentaci* – všechny pozorované činnosti a jevy z hospitačních záznamů registrovat, organizovat do tabulky a zpracovat je *metodou kvalitativní analýzy obsahu* textů⁸, která posloužila k deskripci/komparaci realizovaných výstupů vyučovacích jednotek. Při analýze jsem postupovala od cílových kategorií ke vzdělávací praxi a zpět na základě dílčích oborových kompetencí.
5. *Psaní vlastní etnografie* – výzkumný proces je završen usouvztahněním výzkumných zjištění. Výsledkem je výpověď o realizovaných činnostech a jevech jak ze strany učitele, tak žáků, která vystihuje vztahy mezi komparativním zobecněním a současným stavem teoretických koncepcí uměleckého vzdělávání a praxí v obou srovnávaných zemích.

2. DESKRIKCE, ANALÝZA ŠVÝCARSKÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Porozumět prostředí, v kterém jsem plánovala výzkum provést, vyžadovalo seznámit se blíže s charakterem vzdělávacího systému ve Švýcarsku. Na začátku se okrajově zmíním o státním uspořádání Švýcarska, které přímo souvisí se strukturou vzdělávacího systému. Vzhledem ke skutečnosti, že popis vzdělávacího systému Švýcarska stejně jako ostatních evropských zemí je k dohledání na vzdělávací informační síti *Eurydice*, v článku uvádím pouze shrnutí podrobné

⁸ Metoda kvalitativní obsahové analýzy P. Mayringa nabídla vědecké postupy pro systematickou analýzu textu. Umožňuje zpracovat, redukovat, shrnout a následně interpretovat písemně zaznamenaná data dle potřeb výzkumu (přizpůsobit materiál zkušenostem a názorům komunikátora, socio-kulturnímu zázemí komunikanta, obsahu sdělení), což nám pomůže vystihnout obsahové jádro pozorovaného vyučování – více na MAYRING, P. (2000, June). Qualitative Inhatl Analyse [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

deskripce, analýzy a srovnání formální i obsahové stránky švýcarské výtvarné výchovy, jež je v celém rozsahu k dispozici v mé diplomové práci. Pozornost zde bude věnována podstatným a především v Čechách doposud ještě nepublikovaným informacím z oblasti švýcarské výtvarné edukace.

2.1 OBECNÉ INFORMACE O ŠVÝCARSKU A JEHO VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

Státní uspořádání Švýcarska má přímý vliv na strukturu vzdělávacího systému. Švýcarsko patří k malým, leč široce uznávaným a ekonomicky prosperujícím zemím. Jedná se o federativní stát, složený z 26 autonomních oblastí – kantonů. Určující pro politiku, vzdělání i ekonomiku je, že se na jeho území setkáme se čtyřmi jazykovými subkulturami (německou, francouzskou, italskou a rétorománskou). V důsledku toho má vzdělání ve Švýcarsku decentralizovanou podobu. Neexistuje jednotný školský systém, namísto toho je zde 26 různých vzdělávacích struktur, o čemž svědčí fakt, že v celé historii švýcarského vzdělávání nikdy nevzniklo federální ministerstvo školství. Přesto je ve své podstatě konzistentní a celistvý. V mnoha ohledech se podobá německému a rakouskému (vertikálnímu) uspořádání vzdělávání. O odpovědnost za vzdělávací systém se vzájemně podílí svaz a kantony; kantony mají do značné míry velkou autonomii. Problematiku různorodých učebních plánů řeší Švýcaři od roku 2006 prostřednictvím projektů jako je HarmoS, PISA, PECARO⁹.

2.1.1 ŠVÝCARSKÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY A OSNOVY

Zprávy o švýcarském vzdělávání sahají až do doby karolínské. Do konce 18. století se vzdělávací systém vyvíjel paralelně jako u většiny zemí střední Evropy. Pro

vzdělávací systém jsou charakteristické dvě protichůdné tendence autonomie jednotlivých kantonů a snaha o sjednocení vzdělávacího systému. Výdobytlem transformací vzdělávacího systému se stal roku 1970 *Konkordát* na koordinaci školství, který byl až do roku 2001 platným právním nástrojem pro sjednocení školského systému¹⁰. Pro nové tisíciletí byla v souladu s Konkordátem představena standardizace kantonálních školních systémů.

Pro mou práci byl určující švýcarský Rámcově vzdělávací program pro maturitní vzdělání/gymnázia (dále jen RLP). Poprvé v historii švýcarského školství byly 9. června 1994 formulovány vzdělávací cíle vyučovaných předmětů pro celé Švýcarsko. Stejně jako v českém prostředí v této koncepci usilují švýcarští pedagogové o to, aby si žáci ve vzdělávacím procesu osvojili základní dovednosti, tj. *kompetence*. Jednotlivé oblasti kompetencí jsou propojeny pod názvem „*mezioborový transdisciplinární přístup*“.

2.1.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA VE ŠVÝCARSKÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGramech

Výtvarná výchova má ve švýcarském vzdělávání své nezastupitelné místo. V primárním vzdělávání, které se řídí vzdělávacím programem *Lehrpläne 21*, je pro koncepci výtvarné výchovy charakteristické její členění do dvou samostatných předmětů, a to *textilní a technické tvorby*, tj. *pracovní činnosti a výtvarné tvorby*. Toto pojetí výtvarné výchovy zaměřené na práci s materiálem vychází z německého modelu vyučování výtvarné výchovy, uplatňovaného v celé německé jazykové oblasti. Na středoškolské úrovni se od rozdělení výtvarného předmětu upouští a existuje pouze předmět *Bildnerische Gestalten*, tedy výtvarná tvorba. V jednotlivých kantonech se však můžeme setkat i s odlišnými názvy *Kreslení, Výuka kreslení, Tvorba, Výtvarná tvorba, Obraz a umění*. Podstatou výtvarné výuky, a to pod jakýmkoli pojmenováním, je naučit žáky

interpretovat univerzální jazyk umění, a tím i poznávat svět v kontextu situace. Určující pro koncepci oborového diskurzu je jeho cílové zaměření na osvojování klíčových *kompetencí* uplatitelných v dalším životě, a to *flexibility, kreativitu, motivace, inovace, vlastní odpovědnosti*¹¹.

NÁSTIN HISTORIE VÝTVARNÉ VÝCHOVY VE ŠVÝCARSKU

S ohledem na pochopení fungování výtvarné výchovy se mi zdálo být smysluplné se krátce ohlédnout za historickým vývojem výuky kreslení, tj. výtvarné výchovy. Až do konce 19. století se obor omezoval pouze na posílení vlastních tvůrčích dovedností a schopností budoucích odborníků, teoretická reflexe však zůstala v pozadí. Počátky a rozvoj didaktiky předmětu výtvarná výchova jsou přímo spjaty se strukturální a obsahovou transformací švýcarského vzdělávání učitelů a s rokem 1970, kdy se švýcarští pedagogové začali inspirovat zkušenostmi německých kolegů z oborové praxe. Od vzniku oborové didaktiky se učitelé na vysokých školách vedle výuky začali také podílet na výzkumné činnosti.

Současná podoba oboru je výsledkem dlouholetého procesu. Ve výtvarné výchově se patrně projevují dva vývojové proudy, které se odrážejí v učebních prostředcích a v kantonálních osnovách. Tradičně se ve výtvarné edukaci učitelé zaměřují na přesnost práce ve službách řemesla, tj. na *formální charakter výuky kreslení*. Od třicátých let 20. století, v souvislosti se vznikajícím reformním pedagogickým *hnutím nového kreslení*, začali na různých úrovních usilovat o *formování schopností dítěte*, především pak jeho schopnosti budovat *vědomé vidění a nezávislé umělecké vyjádření*. Snaha o nalezení konsenzu mezi oběma myšlenkovými proudy vykrystalizovala v *orientaci předmětu*

⁹ CONSTANTIN, M. *Kunst und Bildung in der Schweiz, Ein erster Überblick*, Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission, Projekt Kunst und Bildung der Schweizerischen UNESCO-Kommission, 2009–2010, s. 6. [cit. 2014–11–20] Dostupné z: <https://www.yumpu.com/de/document/view/9362875/kunst-und-bildung-in-der-schweiz-schweizerische-unesco-/7>

¹⁰ Řídí se jimi všechny kantony kromě kantonu Ticino více STADLER, H. GRUNDER, H. U.: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. Schaichet – StGB, Bd. 11. Basel: Schwabe, 2012. ISBN 978-3-7965-1911-6

¹¹ CONSTANTIN, M. *Kunst und Bildung in der Schweiz, Ein erster Überblick*, Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission, Projekt Kunst und Bildung der Schweizerischen UNESCO-Kommission, 2009–2010, s. 6. [cit. 2014–11–20] Dostupné z: <https://www.yumpu.com/de/document/view/9362875/kunst-und-bildung-in-der-schweiz-schweizerische-unesco-/7>

na vhodné vizuální myšlení žáka a jeho formální citění objektů¹².

Od poslední dekády 20. století se značně rozšířila nabídka pomaturitních studií (NDS), jako je *oborová didaktika* či *didaktika a umění* na univerzitě v Bernu. V nově vzniklé atmosféře změn vznikl i časopis Společnosti švýcarských učitelů výtvarné výchovy, „*Kreslení a tvorba*“ (Z & G) a současně byla založena SGL – pracovní skupina Kunst & Bild. Vytvořila se tak národní platforma pro diskusi o akademických tématech, pro zprávy z pedagogické praxe, z přípravy učitelů, jakož i pro prezentaci praktické výuky nebo aplikaci teoretických konceptů.

2.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V UČEBNÍCH OSNOVÁCH GYMNÁZIA UNTERSTRASS

Doposud byla věnována pozornost výhradně obecným informacím o výtvarné edukaci ve Švýcarsku. Tato pasáž článku je zaměřena na konkrétní specifika výtvarné výchovy na Gymnáziu Unterstrass. Přestože je švýcarský vzdělávací systém různorodý, výuka je v této instituci realizována podle vzdělávacích plánů (Lerhnplan 21) a Rámcové vzdělávacího programu pro gymnázia, které jsou závazné pro západní část Švýcarska. V učebních osnovách je kladen důraz i na široké hudební a obecně tvůrčí vzdělávání. Předmět *Bildnerische Gestalten* (BG), tedy výtvarná výchova, má v harmonogramu své nezastupitelné místo. Škola žákům umožňuje vybrat si tento předmět jako maturitní ve formě povinně volitelného předmětu/*Schwerpunktfach*. Rozvrstvení výtvarných technik i témat je v ročním plánu pravidelně zastoupeno. Učitelé výtvarné výchovy mají však přes jasně formulované výukové obsahy poměrně značnou

volnost v tom, kdy a jakou technikou či tématem se budou zabývat.

Na příkladu gymnaziálních osnov Institutu Unterstrass je možné pozorovat, že učitelé reálně pracují s pojmy *oborových kompetencí*, jelikož v předmětu výtvarná výchova usilují o to, aby si žáci osvojili kompetence *manuální zručnosti*, *smyslové citlivosti*, *kreativity*, *sebevyjádření*¹³. Takto pedagogové výtvarné výchovy směřují svůj zájem k dosažení *kompetence vizuální gramotnosti*, která výše uvedené kompetence zastřešuje. Základními oborovými kompetencemi jsou zde rozuměny: *dvou a trojrozměrná tvorba*, *schopnost uvažovat v kontextech*, *budovat názorné myšlení spolu s bohatou představivostí*, *prohloubit smyslovou zkušenost*, *objevit a rozvíjet vlastní kreativitu*¹⁴. Ve výtvarné výchově pracují pedagogové s těmito aspekty tak, aby žáci získali odborné znalosti o umění ve třech cílových oblastech: *produkce*, *recepce*, *účasti/reflexe*.

VÝZKUM

Proniknout do švýcarských škol nebylo zprvu jednoduché. Do výchovně-vzdělávacího procesu se mi podařilo proniknout až díky mé vedoucí diplomové práce. Pro srovnání švýcarského výtvarného vzdělání bylo třeba vycházet z reálné zkušenosti s výukou. Tuto možnost mi poskytl terénní výzkum na Institutu Unterstrass, který jsem realizovala od 4. května do 8. května 2015. Výzkumem jsem získala bohatý zdroj informací pro napsání případové studie a etnografické kazuistiky, která si kladla za cíl proniknout do běžného a každodenního dění a vytvořit komplexní obraz života a školní reality. Institut Unterstrass mi poskytl jedinečnou příležitost se blíže seznámit s průběhem výuky výtvarné výchovy ve všech stupních vzdělávání. Institut existuje od roku 1869, kdy byl evangelickým učitelským seminářem. Je státem uznávanou soukromou školou,

což v kontextu švýcarského vzdělávání není neobvyklé. Na Institutu, který je součástí pedagogické fakulty Vysoké školy v Curychu, studenti mají možnost navštěvovat dvouletý pomaturitní obor pro přípravu učitelů školek a prvního stupně základní školy nebo tříletý studijní obor pro učitelé základních škol. Výzkum vycházel z hospitací v cca 26 vyučovacích jednotkách. Hodiny byly vedeny sedmi různými pedagogy z různých stupňů vzdělání. Počet žáků se v hodinách pohyboval okolo deseti. Je běžnou praxí, že jsou žáci ve třídě rozděleni do dvou skupin s ohledem na nutnost disponovat dostatkem prostoru věnovat se jednotlivcům.

K získání celkového obrazu pozorovaného prostředí přispěla veškerá zaznamenaná data z hospitovaných hodin. V rámci hospitační činnosti jsem se zaměřila na výzkumnou otázku, kterou jsem si stanovila: *Které charakteristiky a obsahy vykazuje vyučovací proces výtvarné výchovy na Institutu Unterstrass v Curychu?* Získanou dokumentaci jsem vyhodnocovala prostřednictvím *kvalitativní obsahové analýzy* Paula Mayringa (2007; *omezila jsem se na významovou analýzu konkrétních pojmů*). V systému kompetencí výtvarného oboru v obou zemích je možné nalézt styčné body. Pedagogové se v průběhu koncepce tematických oblastí i výtvarných úkolů zaměřují na dosahování *dílčích kompetencí*, na jejich vzájemné prolínání. Získáváním vzniká zastřešující kompetence *vizuální komunikace/Bildkompetenz*. Pro výzkum se staly klíčovými právě pojmy *dílčí oborové kompetence – vnímání, reflexe a produkce*, které jsou obdobně vymezené v obou kurikulech. Poskytly adekvátní nástroj ke srovnání očekávaných výstupů teoreticky formulovaných ve vzdělávacích plánech ČR a Švýcarska, tak ke zpětnému začlenění v rámci výtvarného oboru.

3.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – IDENTIFIKOVANÉ VZDĚLÁVACÍ OBSAHY

V rámci analýzy jsem se snažila ověřit, jak učitel v praxi s pojmy *oborové kompetence* pracuje, tedy jak chápe jejich význam. Na základě výzkumných zjištění jsem se snažila data usouvztažnit

¹² GLASER, E. Einblicke in die Entwicklung der Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten in der Lehrerinnen – und Lehrerbildung: Bezüge zum Wandel in der Kunst, im kunstpädagogischen Denken und im Fach Bildnerisches Gestalten. In *Fachdidaktik – Überlegungen und Standpunkte. Beiträge zur Lehrerbildung BzL Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung*, 31 (1), 53–63 [cit. 2015–05–20]. Dostupné z: http://www.kunstunterricht-projekt.ch/pdfs/Einblicke_Entwicklung_Fachdidaktik_BildnerischesGestalten

¹³ Více na webových stránkách školy Unterstrass Edu: [cit. 2015–08–05] Dostupné z: http://www.unterstrass.edu/images/uploads/dokumente/Lehrplan_BG_U_100127.pdf

¹⁴ Více na webových stránkách školy Unterstrass Edu: [cit. 2015–08–05] Dostupné z: http://www.unterstrass.edu/images/uploads/dokumente/Lehrplan_BG_U_100127.pdf

a formulovat hypotézy. Výsledky výzkumného šetření ve školní praxi měly názorně ukázat, *jaký vzdělávací potenciál nesou realizované výtvarné úkoly ve vztahu k soudobým nárokům švýcarských vzdělávacích plánů.*

3.1.1 KOMPETENCE PRODUKCE

Na Gymnáziu Unterstrass jsem se v realizovaných hodinách setkala s tím, že jsou výtvarné úkoly často zaměřeny na očekávané výstupy z *oblasti technické, pracovní a metodické.* Do výuky jsou začleněny rozličné výtvarné techniky, práce s netradičními materiály, což je možné díky tomu, že škola disponuje potřebným zázemím (specializované dílny). Charakteristické *vznesení požadavku na zvládnutí formy* výtvarného díla, produkce výtvarných děl doplněna *dokumentací postupů výtvarného procesu (kompetence reflexe).* Nejsou zde opominuty ani *kompetence z oblasti prezentace* žákovských prací. Při prezentaci svých děl není běžnou praxí, aby žáci svou práci obhajovali verbálně, místo toho se o své práci vyjadřují písemnou formou. V oblasti *kompetencí kreativity a flexibility* je vyučování na Gymnáziu Unterstrass zaměřeno na kreativní práci na zadaném úkolu. Žáci při vytváření svých úkolů využívají osobitou zkušenost, schopnost reflexe, přinášejí netradiční řešení výtvarných úkolů. Především se to týká otevřených výtvarných úkolů.

Ve srovnání s českým prostředím se na základě výzkumného vzorku dá vyvozovat, že hlavní rozdíl v pojetí oblasti *kompetencí tvůrčí produkce* v ČR a Švýcarsku je v odlišnosti pohledu na jejich dosahování v praxi. Vymezením v kurikulárních dokumentech je jim věnována stejná pozornost, přesto je možné říci, že česká podoba je strukturovanější, jelikož v RLP Švýcarska je ponechán velký prostor k tomu, aby mohly kantony uplatnit svá specifika. Odlišnost vidím především v míře zaměření pozornosti na *technické, metodické a pracovní kompetence*, na jejichž základech může jedinec budovat svůj osobitý výraz. Pedagogové ve výtvarných zadáních volí zajímavé náměty, aby žákům pomohli *překročit tenkou hranici mezi tím něco umět (vytvořit produkt) a tím něco vyjádřit (osobitý projev, kreativitu, představivost, tvořivost).*

V případě gymnázia se často setkáváme s tím, že učitelé systematicky vedou své žáky krok za krokem. Po zvládnutí technické stránky tvorby jim však poskytují dostatek prostoru k projevení jejich osobité tvořivosti.

3.1.2 KOMPETENCE RECEPCE

A REFLEXE

Do oblasti *kompetencí z oblasti recepce a reflexe* patří :

Kompetence sebeuvědomění a identifikačního prožitku mají v kurikulárních dokumentech obou zemí ústřední význam. V českém pojetí výtvarné výchovy je zážitek z umění chápán jako *prostředek sebereflexe a identifikace*, který má motivační potenciál. Při výzkumu na Gymnáziu Unterstrass jsem se setkala se zcela odlišnou situací. Pedagogové se prostřednictvím práce na *pečlivě koncipovaném úkolu* zaměřují na zážitek z tvorby samotné. Žáci získávají dostatečný prostor pro sebevyjádření a uplatnění představivosti, ale podle předem jasně definovaných kritérií výtvarného úkolu.

Kompetence porozumění výtvarnému dílu: Při analýze obou kurikulárních dokumentů jsem došla k závěru, že i zde je český Rámcově vzdělávací program více strukturovaný, což se promítá i v oborové praxi. Tvůrčí úkoly jsou ve švýcarském prostředí více zaměřeny na reflexi vlastního tvůrčího procesu než na reflexi historicko-kulturního kontextu výtvarného umění. Žáci získávají přehled o dějinách umění jen okrajově. Oproti tomu jsou výtvarné úkoly, stejně jako v našem prostředí koncepte V. Roeselové, více orientovány na rozvoj alternativ a výtvarných řad.

Kompetence obraznosti: Ve Švýcarsku je možné setkat se ve větším zastoupení s tvůrčími úkoly z oblasti *sebeuvědomění, prožitku se zacházením s materiály a mezioborové spolupráce realizované* v rámci projektového vyučování, a to oproti českému prostředí, kde se pedagogové ve výtvarných zadáních skrze komunikaci a sebevyjádření zaměřují na rozvoj žákovy představivosti a fantazie.

Personální kompetence, mezi něž patří *kompetence kognitivní, vytrvalosti a koncentrace*, si žáci švýcarského gymnázia osvojují prostřednictvím svých znalostí o technikách, postupech a výrazových prostředcích, které reflektují při tvůrčím procesu.

Na základě těchto zjištění bychom mohli usuzovat, že přestože jsou v kurikulu obou zemí *kompetence reflexe a recepce* vymezeny obdobně, již oblasti kompetencí tvůrčí produkce svědčí o tom, že se švýcarští učitelé i žáci v hodinách výtvarné výchovy soustředí na budování *technických kompetencí* skrze dosahování kognitivních znalostí z oblasti techniky a metod, tj. *kognitivních kompetencí*, které jsou východiskem pro skutečný umělecký zážitek z vlastní tvorby. V českém prostředí získávají žáci možnost se lépe seznámit s kulturně historickým kontextem výtvarného umění a současně velice svobodně uplatňovat svoje sebevyjádření a seberealizaci.

4. ZAVÁDĚNÍ TECHNICKÉHO ASPEKTU VE SMYSLU VÝCHODISKA PRO VÝTVARNÝ VÝRAZ DO KONCEPCE OBORU

Při vlastním zkoumání kurikulárních dokumentů a po seznámení s různými pojetím výtvarné výchovy v našem prostředí vyvstaly i ve Švýcarsku pedagogické otázky obecnějšího charakteru, které jsou v mé práci pouze naznačeny a zasluhovaly by větší pozornost. Týkají se často diskutovaného vztahu mezi nárokem na osvojování učiva v pojetí *znalostí*, požadavkem na rozvíjení obecných lidských dispozic v pojetí *kompetencí* a zaváděním *techné* (naučitelná dovednost) jako východiska pro výraz *areté* (nenaučitelné schopnosti) do koncepte oboru. Chtěla bych však zdůraznit, že se ve svých úvahách se opírám o pojetí J. Slavíka, které bylo publikováno v jeho práci *Mezi osobitostí a normou* uveřejněné roku 2005.

Zajímalo mne, *jak kvalita technických znalostí a dovedností žáka ovlivňuje kvalitu výtvarného výrazu.* Došla jsem k následujícím závěrům. Pro švýcarskou výtvarnou výchovu je příznačné, že se orientuje na práci s materiály. V rámci výuky výtvarné výchovy pedagogové stále

systematicky postupují krok za krokem, stejně jako při pracovních činnostech. Nejprve je pro ně důležité osvojit si kompetence, které jsou zařazené pod *technické schopnosti a dovednosti*, následně je pak možné předpokládat, že technologickým zvládnutím nástrojů (techné) budou žáci schopni kreativního symbolického vyjadřování. Výtvarné práce žáků tak mohou získávat různé podoby. Nejsou zatíženy formalismem, jak by si někdo mylně mohl vykládat. Originalita a tvořivost určitě není rozvíjením *techné* ohrožena či omezena. Naopak by se dalo říci, že důrazem na formu umožňují žákům rozšiřovat mantinely kreativity (obohatit obsahové sdělení).

Za podstatný považují způsob využití *techné* pro probuzení tvořivosti při koncipování výtvarných úkolů. Myslím, že je proto nutné žáky motivovat ke kreativě, což se více objevuje v českém výtvarném diskurzu, a na druhou stranu bychom se mohli inspirovat od švýcarských pedagogů ve způsobu péče o formu (pracovní výtvarných úkolů), s ohledem na další výuku a mezioborovou spolupráci mezi jednotlivými pedagogy. V současnosti se ve švýcarském diskurzu výtvarného oboru stále častěji objevuje snaha úspěšně realizovat propojení *techné* a areté ve výuce za pomoci pojmu estetická výchova.

ZÁVĚR

Na základě srovnání obecné formální charakteristiky zkoumané složky vzdělávacího systému jsem usilovala o postžení způsobu realizace kurikula v oblasti dosahování obecných a dílčích kompetencí. Sledovala jsem souvztažnost mezi edukační realitou a ideovým zázemím oboru. S přihlédnutím k aktuálnímu stavu školní praxe a za použití informačních zdrojů v podobě aktuálně uplatňovaných kurikulárních dokumentů v obou zemích jsem se snažila oprostit od formálního přístupu a postihnout tak aktuální trend výtvarného oboru. Přínos tohoto článku vidím ve snaze zmapovat neprobádanou oblast, která by mohla být přínosem pro oborovou didaktiku. Získané poznatky z této komparativně pedagogické studie mohou být podnětné pro další spolupráci v oblasti vzdělávání výtvarné edukace nejen v rámci Evropské

unie. Studia by mohla pomoci otevřít nové oborové didaktické otázky k pojetí výtvarné výchovy na gymnáziích v ČR, které vyplývají z komparace se zahraničním pojetím.

POUŽITÉ ZDROJE:

TIŠTĚNÉ DOKUMENTY:

- MAYRING, P. *QUALITATIVE Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2007. ISBN 978-3-8252-8229-5.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- ROSELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 1997, s. 226. ISBN 80-902267-2-8.
- UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.
- SLAVÍK, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví*. Praha : UK PedF, 2005, s. 11–49.
- SOMAZZI, M.; JENSEN, H.; WEBER, K. *Handlungskompetenz im technischen und textilen Gestalten. Beschreiben, Aufbauen, Einschätzen: Ein Kompetenzmodell für die Unterrichtspraxis Kindergarten bis 9. Schuljahr*. Bern : Schulverlag plus AG, 2012. 110 s. ISBN 978-3-292-00704-9.
- ŠVEC, Š.: *Metodologie věd o výchově*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.
- STADLER, H.; GRUNDER, H. U. *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Schaichet – StGB*, Bd. 11. Basel : Schwabe, 2012. ISBN 978-3-7965-1911-6.
- VÁVROVÁ, P. SROVNÁNÍ českého a švýcarského programu uměleckého vzdělávání. Výtvarná výchova na švýcarském Gymnáziu a Institutu Unterstrass v Curychu. Diplomová práce UJEP v Ústí nad Labem. 2014.

ODBORNÉ ČLÁNKY:

- GLASER, E.: *Einblicke in die Entwicklung der Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten in der Lehrerinnen und Lehrerbildung: Bezüge zum Wandel in der Kunst, im kunstpädagogischen Denken und im Fach Bildnerisches Gestalten*. [online]. In *Fachdidaktik – Überlegungen und Standpunkte. Beiträge zur Lehrerbildung BzL Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung*, 31 (1), 53–63. [cit. 2015–05–20]. Dostupné z: http://www.kunstunterricht-projekt.ch/pdfs/Einblicke_Entwicklung_Fachdidaktik_BildnerischesGestalten.pdf
- PÝCHOVÁ, I.: K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu, In *PEDAGOGIKA, Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, Ročník XLII, 1993, č. 4, s. 411.
- WALTER, A. S. Legal Education in Switzerland: An Example of the Continental Style [online]. In *Journal of Legal Education*, Vol. 51, No. 3 (September 2001), p. 413–417. [cit. 2015–05–20] Dostupné z: <http://www.jstor.org/journal/jlegaleducation>
- CONSTANTIN, M. *Kunst und Bildung in der Schweiz, Ein erster Überblick*, Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission, [online]. Projekt Kunst und Bildung der Schweizerischen UNESCO-Kommission, 2009–2010, s. 6. [cit. 2014–11–20] Dostupné z: <https://www.yumpu.com/de/document/view/9362875/kunst-und-bildung-in-der-schweiz-schweizerische-unesco-7>
- Rámcové vzdělávací plán pro švýcarská gymnázia* [online] [cit. 2015–08–05] Dostupné z: <http://www.edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf>
- UHL SKŘIVANOVÁ, V. Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí. *Kultura, umění a výchova*, 2013, 1(1) [cit. 2015–11–30]. ISSN 2336–1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=15

INTERNETOVÉ ZDROJE:

- Informační vzdělávací síť *EURYDICE*: [cit. 2015–08–03] Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Schweiz:Hochschulbildung> : [cit. 2015–08–03] Dostupné z: http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13432-1-eurydice_03d.pdf
- Unterstrass.Edu: [CIT. 2015–10–02]. Dostupné z: http://www.unterstrass.edu/images/uploads/dokumente/edu_kurzportrat_13_2.pdf

O autorce:

Petra Vávrová, studium Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, navazující magisterské studium, obor učitelství pro střední školy společenské vědy a výtvarná výchova. Název DP: Srovnání českého a švýcarského programu uměleckého vzdělávání, podnázev – Výtvarná výchova na švýcarském Gymnáziu a Institutu Unterstrass v Curychu.

p_vavrova@email.cz

O SVŮDNOSTI POZNÁVÁNÍ TVORBOU

Recenze knihy: Galerijní a muzejní edukace 1. Vlastní cestou k umění

Jan Slavík

Autorky recenzované knihy:
Marie Fulková, Lucie Hajdušková,
Vladimíra Sehnalíková

Název textu: *Galerijní a muzejní
edukace 1. Vlastní cestou k umění*

ISBN 978-80-7290-535-5

Vydavatel: Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Počet stran: 314

Rok vydání: 2012

Výpravná publikace, o které pojednává tato recenze, zaujme již na první pohled nápaditou typografií obálky a při prvním prolistování velkým počtem barevných ilustrací. Zjevně se tím hlásí do oblasti vizuality a do společenství Barthesových vizuálních operátorů – procesů vytváření, předkládání a šíření obrazů, které vedou k jejich užívání, mimo jiné, jako předmětů touhy a nástrojů svádění. Recenzovaná kniha Marie Fulkové, Lucie Hajduškové a Vladimíry Sehnalíkové (dále též jen „autorky“) je ovšem svůdná v mnoha ohledech, nejenom svým vzhledem. Pro čtenáře znalého věci je lákavý již její název *Galerijní a muzejní edukace* s podtitulem *Vlastní cestou k umění*. Tematika galerijní a muzejní edukace se u nás od nesmělých počátků v devadesátých letech dvacátého století široce rozvinula a v současné době patří k nejsilnějším stránkám oboru výtvarná výchova, k němuž se kniha jmenovaných tří autorek hlásí. Zázemí, ze kterého text pochází, je tedy dobrou zárukou kvality a oporou pro čtenáře, kteří hledají inspiraci a poučení v této oblasti.

Hlavní náplní recenzované knihy jsou komplexní metodické informace o vzdělávacích programech uskutečněných pod vedením autorek studentkami katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Uměleckoprůmyslovém muzeu v Praze a v Galerii Rudolfinum v roce 2011.

Programy se týkaly výstav (je jich celkem 8) velmi diferencovaného zaměření – jsou zde edukační programy pro výstavy keramiky, skla, oděvů, autorských fotografií, tematické výstavy věnované dekadenci nebo identitě ad. To samozřejmě kladlo značné nároky na pedagogickou tvořivost autorek programů, které se musely flexibilně přizpůsobovat měnícím se podmínkám v každé jednotlivé instalaci.

Publikace, která edukační programy podrobně představuje a do jisté míry komentuje, je součástí Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity Ministerstva kultury ČR.¹ Jedná se o vývojový program s uplatněním aplikovaného výzkumu, proto si kniha neklade za cíl analýzy prezentovaných programů. Nicméně, z informací porůznu uvedených v textech knihy je znát, že programy jsou podloženy teoretickými a výzkumnými poznatky, systematicky produkovány pracovníci, z něhož jejich autorky pocházejí. Kromě toho první část knihy zahrnuje několik koncepčních textů, které osvětlují pojetí a odborné souvislosti v zázemí publikovaných programů. Autorky již v úvodu konstatují, že jejich cílem je „představit pedagogické přístupy a konceptuální rámce, které byly vytvořeny pro edukační programy“. Dávají tak zřetelně najevo systémová východiska své tvůrčí práce.

Pojetí programů a v souladu s ním i autorská strategie jejich prezentace v knize se opírá o koncept polyfonie diskurzů, rozpracovaný v monografii hlavní autorky M. Fulkové z r. 2008 (*Diskurs umění a vzdělávání*). Proto dává příležitost zaznít nejenom „metodickému hlasu“ programu samotného, ale také zejména hlasům žáků, kteří se ho účastnili, zkušených učitelek, které spolupracovaly s lektorkami, i budoucích

učitelek, které programy s dětmi realizovaly. Tato mnohostrannost je nezbytná proto, že programová koncepce staví na konstruktivistickém, tj. interpretativním a dialogickým přístupem ke kultuře učení a vyučování. Svůj přístup autorky v úvodu v úsporné a výstižné zkratce charakterizují fenomenologicky orientovaným pojmem *vytváření smyslu*. Jedná se o to motivovat účastníky programů k vlastní zaujaté tvořivé činnosti – teprve jejím prostřednictvím se otevírá plodná cesta k poznávání, které není svázané „školometstvím“. Uvedený přístup by měl být *příznačný pro všechny tvořivé expresivní obory: obsah vstupuje do edukace prostřednictvím žákovské tvorby rozvíjené v rámci zadané úlohy a v něm také vyvstává učivo ve vzdělávacích motivech jako důsledek mnohostranného reflektivního dialogu*. Toto pojetí edukace, pojmenované T. Harbem jako *vstřícný model kurikula (encounter curriculum model)*, je příznačné pro všechny v knize uvedené programy.

V podrobnějším pohledu se pojetí edukačních programů hlásí k národní tradici tzv. galerijních animací a ke světové tradici galerijní a muzejní pedagogiky. V ní je zdůrazněn vzdělávací (enkulturační) stejně jako výchovný (socializační a personalizační) rozměr edukačních programů. Je podložený systematickou edukační prací *s pojmoslovím a se žákovskou reflexí*. Věnuje tedy zvláštní pozornost komunikaci doprovázející expresivní tvorbu žáků. K tomu přistupuje důraz na osobní angažovanost účastníka v programu; didaktické aranžmá situací *má být* takové, aby vybavilo *zážitky žáků podnětným obsahem*, který vede ke vzdělávacím motivům *vyrůstajícím z tvorby*. S tím souvisí i potřebná míra kritické *žákovské* reflexe studovaného obsahu v duchu autonomně kritických koncepcí vzdělávání. Autorky k nim ovšem přistupují strážlivě; nehodlají

¹ Program je registrován pod značkou ČR – NAKI – DF11P010VV025.

„napravit společnost“, jde jim především o výchovu lidí schopných zaujmout autentické a osobité postoje, o kterých by měli umět *s porozuměním i s potřebnou mírou vstřícnosti diskutovat*.

Teoretické a filosofické kontexty publikovaných programů jsou charakterizovány především sémiotickým a poststrukturalistickým viděním kultury i vzdělávání; jako jeho reprezentanti jsou vzpomínáni např. J. Derrida, M. Foucault, G. Deleuze, W. Benjamin ad. To je v souladu s výše uvedenou snahou autorek neuzavírat edukační pole do svazujících kategorií mechanického přístupu k výchovnému dění. Mechanicky pojatá vývojová „kunsthistorie“ je pro ně atributem žákovské nudy a nezájmu, kterého se chtějí vyvarovat. Derridův strategický termín *différance*, který programově staví unikavost a plynutí významů proti esencialistické nehybnosti, není nadarmo zdůrazněn již v úvodu, a to spolu s metaforou „provětrávání“ všeho strnulého a zatuchlého. Odpovídá mu totiž i pojetí prezentovaných edukačních programů, které působí svěže, čistě, udivují bystrotou a neotřelostí nápadů, jsou pestré, oslovující a ... svůdné. V jednom plynulém proudu se v nich prolínají a stékají informace z mnoha zdrojů v umělecké nebo vědecké oblasti i ve sféře kultury všedního dne. Podstatné ovšem je, že tyto informace jsou přirozeně a účinně zabudovány do takových edukačních úloh, které dokáží své mladé řešitele zaujmout, otevírají prostor k tomu, aby se jedinečným způsobem uplatnila jejich osobnost, aby si v reflexi uvědomili souvislosti mezi uměleckými koncepty a svými vlastními životními zkušenostmi. V publikaci jsou záznamy programů doprovázeny mnoha výtečnými ilustracemi, které jsou stejně tak informativní jako krásné a přitažlivé.

Příkladem popisovaného přístupu je program *Když se mě zeptají, kdo jsem...* navazující na výstavu *Já, bezesporu* v galerii Rudolfinum z května až srpna 2011. Jednotlivým momentem programu a výstavy je koncept identity, který, jak v úvodu textu uvádějí kurátoři, se bez výjimky dotýká „každé lidské bytosti, je jednou ze základních otázek lidské existence“. Výstava prezentovala díla Gerharda Richtera, Cindy Sherman, Jiřího Davida, Andrease Gurského, Viktora Pivovarovy

ad. Doprovodný program citlivě vystihuje atmosféru výstavy jako celku složeného se specifických autorských prvků. Nabízí účastníkovi řadu dílčích úloh, které mu dávají příležitost k tvůrčímu zkoumání mnohostranného konceptu identity v těsnější i volnější návaznosti na jednotlivá díla z výstavy a s možnostmi k sebepoznávání. V programu se v pestrém sledu střídají úlohy zaměřené na kontemplativní zkoumání sebepojetí s akčněji pojatými tvůrčími projevy. Účastníci jsou vedeni k soustředěné recepci, ke hledání souvislostí, ke srovnávání rozdílů a podobností, ke zkoumání prostoru své paměti v kontextu nejbližšího sociálního okolí rodiny a přátel, právě tak jako v širším kontextu společenském. Čtenář pociťuje touhu se programem sám aktivně účastnit a se zaujetím může sledovat i dětské výpovědi vložené do úloh. Má možnost seznámit se i s pedagogicky nebo didakticky zaměřenou reflexí zkušené učitelky, která se vyjadřuje k možnostem propojování edukačních programů s prací žáků ve škole.

Obdobně jsou rozvrženy další jednotlivé programy. Celek je působivý tím, že při značné mnohostrannosti i originalitě jednotlivých kapitol si udržuje potřebnou míru integrity. Přesto od čtenáře vyžaduje soustředěnou pozornost s ohledem na velkou rozrůzněnost položek – to je způsobeno především původní funkcí textů. Ty přece byly určeny k tvořivé činnosti účastníků programu, nikoliv k plynulému čtení: jsou to v prvé řadě úlohy pro tvorbu a reflexi zadávané s doprovodnými komentáři a instrukcemi. V souhrnném pohledu tím integrita celého díla nabývá charakteru mozaiky: při pohledu z většího odstupu je zřejmá celistvost, která se přiblížením rozloží na pestrobarevné fasety. V tomto směru kniha zjevně nemá být nabídkou k plynulému čtení, ale buď k listování s prohlížením obrázků, anebo především ke hlubšímu studiu vybraných pasáží, které čtenáře zaujaly. Místy knižní prostor působí až nadměrně pestrě a komplexně, mimo jiné proto, že mezi střípky mozaiky není vždy dost zřejmá informační hierarchie. Nutí to čtenáře se velmi soustředit, nebo chvílemi rezignovat na čtení a podlehnout slasti z obrazů. Lze v tom tušit autorský záměr, který jistě najde své příznivce.

V této souvislosti se nabízí otázka, jak na recenzovanou knihu pohlížet z obecnější pozice oboru výtvarná výchova a jeho pedagogického či didaktického založení. Podle mého mínění se kniha řadí do okruhu reprezentativních metodických publikací. Tj. odborných sdělení o projektovaném kurikulu, která informují čtenáře o obsahu a cílech určitého pedagogického díla, zpravidla s uvedením konkrétních ukázek pracovních materiálů, kterými je dílo podporováno. Fakticky jde o archiv či databázi projektovaného kurikula; kdyby bylo možné podobné informace shromažďovat v jednotné formě po desítky let, staly by se vynikajícím podkladem pro analýzu didaktické historie oboru. Mám za to, že v této dimenzi je posuzované dílo na špičce současné produkce v oboru a je ukázkou vysokého standardu. Zároveň s tím pokládá otázku, zda a v jakých souvislostech je možné dál je zhodnotit.

Samozřejmě a přirozené zhodnocení je v tom, že kniha Fulkové, Hajduškové a Sehnalíkové může sloužit jako pramen podnětů a metodických „vzorů“ (říkejme jim vzorce – ani vzory, ani jen nezávazné inspirace) pro praxi galerijní a muzejní edukace. Výtvarná výchova současné postprodukční doby již dávno není v situaci spontánně-tvořivého pojetí osmdesátých let, ve které byl hříchem jakýkoliv náznak opakování nebo parafráze cizího edukačního modelu. Nárok na neotřelý přístup a nápaditost je samozřejmě stále ceněnou hodnotou, ale má být doprovázen promyšleností a didaktickou kvalitou. Nejde tedy jen o samotný nápad, ale neméně o to, jaké poznatky si z něj účastníci edukačního programu odnesou. Právě o různých způsobech řešení tohoto problému se lze z recenzované knihy poučit. Jsou zde prezentovány rozmanité způsoby jak v úlohách propojovat žákovskou tvorbu s uvědomělým poznáváním různých typů obsahu. Právě to je specifickou hodnotou tzv. didaktické znalosti obsahu učitelů ve výtvarné výchově dnešní doby; tím se také výtvarná výchova příznačně liší od běžné umělecké praxe.

S tím však souvisí nárok posuzovat a zdůvodňovat edukační hodnotu programu. Edukační *program* je realizací určité pedagogické představy, sám o sobě však nic nevysvětluje ani nezdůvodňuje. Oproti tomu *obor* výtvarná výchova má

zodpovědnost nejenom za samotné uskutečnění svých edukačních programů, ale také za jejich kvalitu. Nadto, o této kvalitě by představitelé oboru měli být s to vést odborný kritický dialog. Proto výtvarná výchova potřebuje analytické nástroje k odborné reflexi edukačních programů, potřebuje kritéria k jejich hodnocení i celý teoretický a pojmový aparát k zamýšlení se nad nimi v širších souvislostech. Právě touto analytickou reflexí ve spojení s vyhodnocením (evaluací) edukačního programu by se mohl vhodně zaokrouhlit proces oborového poznávání podnícený knihou *Galerijní a muzejní edukace 1. Vlastní cestou k umění*. Podle mého mínění přitom bude nutné rozšířit filozofické zázemí o analytické, resp. postanalytické přístupy, bez kterých se stěží lze obejít při rozboru úloh založených na spojování vizuální tvorby s jazykem.

Kardinální otázkou evaluace edukačních programů je jejich *interpretační validita*. Na rozdíl od volných tvůrčích úloh, ve kterých žáci svou tvorbou zkoumají vzdělávací a výchovné koncepty připravené do úlohy samotným učitelem, tvořivé úlohy v galerijních a muzejních edukacích jsou zavázány respektovat koncepty díla, k němuž se vztahují. V tom se expresivní interpretace s pomocí tvorby v principu neliší od verbální interpretace kunsthistorické. Jestliže E. Gombrich ve své slavné studii *Cíle a meze ikonologie* žádá po ikonologovi, aby „ověřil východiska..., a řekl nám, zda záměry druhu, typu, kategorie užité k rekonstrukci může doložit z prvotních zdrojů,“ pak je to pro edukační programy výzvou, která přinejmenším stojí za zvážení pro jejich výzkum a jejich teorie. Podle jakých kritérií lze hodnotit oprávněnost expresivních interpretací? A jaké „stupně volnosti“ jsou v nich přípustné? Jaké jsou významové shody a jaké odchylky od kunsthistorické interpretace anebo od interpretace v duchu vizuálních studií? Jakou úlohu hraje v interpretaci zážitek tvorby a jeho reflexe? Stojí za zdůraznění, že jsou to náročné otázky na samostatné studie, nikoliv záležitost pro jednorázové vyřešení.

Na závěr, s uvážením všeho, co bylo výše uvedeno i všeho, co ještě mohou čtenáři sami v recenzované knize objevovat, může o ní recenzent s přesvědčením



Publikace se vyznačuje špičkovou grafickou a redakční úpravou.

V soutěži o Nejkrásnější českou knihu roku a nové podněty, kterou vypisuje Památník národního písemnictví v kategorii Učebnice a didaktické pomůcky v tištěné podobě, získala publikace *Galerijní a muzejní edukace 1. Vlastní cestou k umění* v roce 2012 třetí místo.

povědět, že její svůdnost vyplývá z hodnoty do ní vložené. Není to tedy důsledek laciné šminky nebo pozlátka pro první dojem. Kniha má všechny znaky erudované, solidní, pečlivě odvedené práce. Proto by měla oslovit především čtenáře s hlubokým zájmem o galerijní a muzejní edukaci, v první řadě z okruhu výtvarných pedagogů a studentů výtvarné pedagogiky, ale též jejich spolupracovníků mezi specialisty z galerií a muzeí. Jak bylo napovězeno, publikace může

být chápána a využita jako záznam stavu edukačních programů ve své historické době. Vypovídá též o úsilí galerijní a muzejní instituce neizolovat se do pověstné věže ze slonoviny a prostřednictvím edukačních programů aktivně oslovovat a vychovávat své návštěvníky. Výpravnost publikace jistě přispěje k tomu, aby úspěšně reprezentovala tyto snahy a v dobrém smyslu slova sváděla a lákala kulturní veřejnost k zájmu o ně.

O autorovi:

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., vyučuje na katedře výtvarné kultury ZČU v Plzni. Specializuje se na transdisciplinární didaktiku, se zaměřením na umělecké obory ve všeobecném vzdělávání.

slavikj@kvk.zcu.cz



RS 5096
ISSN 1210-3691
Cena 130 Kč