

ČASOPIS PRO VÝTVARNOU A OBECNĚ ESTETICKOU VÝCHOVU
ŠKOLNÍ A MIMOŠKOLNÍ

VÝTVARNÁ
VÝCHOVA
1/2016



Vážené čtenářky a vážení čtenáři, kolegyně a kolegové, jak jste jistě postřehli, „restart“ časopisu není jednoduchý proces, což se z vašeho pohledu projevuje především zpožděním letošního prvního i druhého čísla. Jak jsme vás již informovali, pro zachování časopisu i jeho podpory ze strany vydavatele je nutné, aby prezentoval teoretické oborové texty, za jejichž úroveň redakce ručí především prostřednictvím recenzního řízení. Recenzní řízení bohužel významně prodlužuje dobu mezi okamžikem, kdy redakce obdrží příspěvek od autora, a chvílí, kdy je týž příspěvek připraven do tisku. Periodika, v nichž je tato praxe již zaběhnutá, čelí této zpomalující fázi tím, že mají vždy několik recenzovaných příspěvků v zásobě, v ideálním případě v okamžiku vydání jednoho čísla již je pohromadě číslo následující. Tato nutná zásoba však přes úsilí členů redakce i příspěvatelů bohužel narůstá jen zvolna.

Recenzované příspěvky jsou v tomto čísle zastoupeny třemi **studiemi**: Jiří Hanuš se zamýšlí nad možnostmi, které poskytuje vyučujícímu výtvarné výchovy architektura v té podobě, v níž ji žákům nejčastěji prezentujeme, totiž na fotografii. Michal Filip představuje část výzkumu zaměřeného na jednu ze základních úvah učitele výtvarné výchovy – které vlastnosti charakterizují tvořivého žáka. Porovnání s výsledky podobného výzkumu uskutečněného o čtyřicet let dříve přináší mimoděk i zamyšlení nad tím, jak se za tu dobu změnila – či nezměnila – slovník a směřování podobných úvah a souvislosti, v nichž je vnímáme. Trojice autorů Miloš Makovský, Dagmar Myšáková a Eva Svobodová představuje výzkum zaměřený na historii a současnost učebnic a dalších didaktických materiálů pro výuku výtvarné výchovy.

Zpráva Věry Skřivanové prezentuje ukázky zdařilých výkonů studentů magisterského studia, kteří v rámci souvislé pedagogické praxe seznamovali žáky pražských základních škol s principy a vyjadřovacími prostředky současného vývratného umění.

Recenzí knihy Galerijní a muzejní edukace 2, která vyšla v roce 2013, se našim čtenářům připomíná prof. Erich Mistrík z Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě.

Jindřich Lukavský je autorem podrobné recenze odborné knihy Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání, která uzavírá dění stejnojmenné konference realizované v Ústí nad Labem v roce 2012.

Zprávy a recenze patří mezi příspěvky, které procházejí pouze redakční úpravou, a proto mohou rychleji reagovat na současné dění. Budeme se těšit, že i mezi vámi se objeví autoři, kteří přispějí k tomu, aby Výtvarná výchova našla své čtenáře na všech typech a stupních škol.

Milé čtenářky a milí čtenáři, redakce Výtvarné výchovy vám děkuje za trpělivou účast na obtížné změně režimu vydávání a těší se na vaše reakce a příspěvky. Informace o struktuře příspěvků najdete na našem webu.

Přijměte od nás malý dárek jako inspiraci pro školní rok 2016–17.

VAŠE REDAKCE

VÝTVARNÁ VÝCHOVA 1/2016

ČASOPIS PRO VÝTVARNOU A OBECNĚ ESTETICKOU VÝCHOVU ŠKOLNÍ
A MIMOŠKOLNÍ / ROČNÍK 56/2016

RADA PRO VÝZKUM A VÝVOJ ZAŘADILA ČASOPIS VÝTVARNÁ
VÝCHOVA DO KATEGORIE RECENZOVANÝCH NEIMPAKTOVANÝCH
PERIODIK VYDÁVANÝCH V ČR.

OBSAH

STUDIE

Jiří Hanuš

Architektonický detail ve fotografii ////////////////////////////////// 2

Michal Filip

Vnímání osobnostních vlastností
tvořivého žáka pedagogy výtvarné výchovy ////////////////////////////////// 8

Miloš Makovský, Dagmar Myšáková, Eva Svobodová

Přehled tištěných didaktických materiálů
pro předmět výtvarná výchova na ZŠ ////////////////////////////////// 11

ZPRÁVA

Věra Uhl Skřivanová

Soudobé umění v současné základní škole?
Umělecko-pedagogické praxe studentů 1. ročníku
navazujícího magisterského studia PedF UK v Praze ////////////////////////////////// 17

RECENZE

Erich Mistrík

Recenze knihy Galerijní a muzejní edukace 2
Umění a kultura ve školním kontextu / Učení z umění ////////////////////////////////// 24

Jindřich Lukavský

Recenze knihy Pedagogika umění – umění pedagogiky
aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání // 27

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.

Technická redakce:

Vedoucí vydavatelství: Mgr. Ivana Čechová

Webmasteri: PhDr. Michal Filip, Ph.D., PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Editorka online verze: PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.

Grafická úprava, sazba a obálka: Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS., e-mail: zdenka.urb.art@gmail.com

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 Kačková, Ph.D., Mgr. Tomáš Komrská, PaedDr. Jana Langerová, Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.,
prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc., PaedDr. Markéta Pastorová, doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.

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

Uveřejnění příspěvků je odměnou jejich autorům. Za obrazový materiál příspěvků ručí autoři.

Příspěvky zasílejte na e-mail: vytvarna.vychova@pedf.cuni.cz

Adresa redakce: Redakce časopisu Výtvarná výchova Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

<http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/>

ARCHITEKTONICKÝ DETAIL VE FOTOGRAFII

ARCHITECTURAL DETAIL IN THE PHOTOGRAPHY / JIŘÍ HANUŠ

ANOTACE

Cílem studie je přiblížit fenomén fotografie jako plynulý přechod mezi trojrozměrným a dvojrozměrným světem, jenž ale současně funguje zcela autonomně. Studie je členěna na základě dvou názorových proudů, které představují hlavní myšlenkové linie a současně otázky: je fotografie odrazem skutečnosti, nebo její další dimenzí? Na závěr jsou představeni někteří inspirativní fotografové, pro jejichž tvorbu je charakteristická práce s detailem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Architektura, detail, fotografie, výtvarná výchova, výtvarný jazyk

ABSTRACT

This study aims to approach the phenomenon of photography as a continuous transition between two-dimensional and three-dimensional world, but at the same time that it works completely autonomously. The study is divided according to two opinion streams, which represent the main lines of thought and simultaneously issues: the photo is a reflection of reality or another dimension? Finally we are presented some inspiring photographers, for whose formation is characterized by work with detail.

KEY WORDS

Architecture, detail, photography, art education, visual language



ÚVOD

„(...) ani mechanická reprodukce slov v knize, ani reprodukce obrazu v ilustraci nebo fotografii nemohly nahradit reprezentativní funkci staveb, které naopak vstoupily do vztahu s reprodukcí svých obrazů a potenciálního konkurenta tak proměnily ve virtuálního společníka.“¹

Fotografie hraje na poli architektury – jakožto převážně trojrozměrně zakoušeného světa – nesmírně důležitou roli. Zkoumání a prožívání architektury prostřednictvím fotografické optiky nabízí jinou – nikoli však méně hodnotnou – zkušenost a nepochybně pomáhá ke zdůraznění jejích estetických kvalit. Zaměření fotografie na detail umožňuje pochopit a odhalit její celek, neboť celek je složen z detailů. Čím lépe pochopíme detail, tím snadněji budeme schopni odhalit strukturu stavby.

Nepopiratelným přínosem je užití fotografie ve výtvarné edukaci, kde je využívána jednak při seznamování žáků s architekturou, kterou například nemohou zakusit osobně, ale také nabízí velmi široké

¹ / Luis Fernández-Galiano: Fotografický aparát je také tvůrce, in: TICHÁ, J. (ed.) 2009. *Architektura: tělo nebo obraz? Texty o moderní a současné architektuře III*, Zlatý řez, Praha. str. 107

//////////OBR. 4 / ESTER HAVLOVÁ, AMO (ARCIDIECZSKÉ MUZEUM V OLOMOUCI)

spektrum různých dalších kreativních způsobů užití v přímé výtvarné činnosti.

V odborných kruzích architektů samotných nebo teoretiků architektury se názory na roli fotografie v architektuře velmi různí. Zatímco jedna strana je toho názoru, že máme-li fotografii nějaké stavby, je to její pouhý obraz a nic víc, druhá skupina míní, že architektura a fotografie jsou dnes spíše společníky, než vzájemnými konkurenty. „Reprodukce obrazu možná začala oslabovat pedagogickou nebo imponující funkci budov, ale nakonec obraz a stavba úspěšně dospěly k příjemnému spojení.“²

Každý z obou názorů má svoji logiku a jejich zastánci disponují potřebnou argumentací. Není smyslem dospět k jednoznačnému stanovisku a konsensu, nýbrž ctít pluralitu názorů a nabídnout možnosti, ze kterých si každý může vybrat. V tomto případě jsme v situaci, kdy je vhodné použít označení „to i to“. Fotografie je totiž skutečně „jen“ obrazem a architekturu ukazuje v jejích pouhých úsecích / fragmentech, nikoli v celku. Stavbu nemůžeme z fotografií „prožít“ všemi smysly a nemůžeme se v ní libovolně, dle vlastního rozhodnutí, pohybovat. Prožívat pocit architektonického prostoru, být v jeho útrobách či vnímat velikost stavby z exteriéru, kdy ji obsáhneme svým zrakem a celým tělem, je nenahraditelná zkušenost. Fotografii chybí reálné měřítko, které slouží jako spojnice se skutečnými proporcemi architektury. Jsme odkázáni na informaci od fotografa, který nám předkládá své vlastní vidění světa skrze fotografickou optiku.

Na druhé straně, právě osobité vidění světa prostřednictvím fotografického aparátu a jeho funkcí je to, co patří k rozšiřujícím a obohacujícím prostředkům naší umělecké

sféry. Měli bychom chápat, že fotografie nemá nahrazovat ani demonstrovat skutečnost, nýbrž rozšiřovat rámec její existence o další alternativní úroveň.

Nakonec je důležité upozornit na výběr interpretů – fotografů, představených v kapitole *Fotografové a jejich svět architektury*, jenž je podmíněn osobními preferencemi a generační pestrostí s přesahem do mezinárodní účasti, zastupované jedním příkladem.

„Fotografie není pouhým zobrazením (v tom smyslu, v jakém je zobrazením malba), není jen interpretací reality, ale je také jejím otiskem, čímsi, co bylo z reality bezprostředně překresleno – tak jako šlépěj nebo posmrtná maska.“³

FOTOGRAFIE JAKO „ODRAZ SKUTEČNOSTI“

„Vše co je fotografovateľné, ve skutečnosti nelze vyfotografovat. Imaginace přístroje je větší než imaginace každého jednotlivého fotografa a všech fotografů dohromady. Právě to je průběžský kámen fotografa.“⁴

Pokud bychom přijali názor první skupiny, musíme jí dát za pravdu, že prostřednictvím fotografie jsme ochuzeni o to, čím architektura ve skutečnosti je. Totiž o její skutečnou podstatu, kterou je prostor, monumentalita, fyzický prožitek světla a stínu, zkrátka komplexní interakce člověka pohybujícího se v prostoru stavby, kdy vše prožíváme nejen zrakem, ale současně také ostatními smysly. Skrze obraz nic z výše popsaného prožít nemůžeme – ze všech smyslů, které máme k dispozici, uplatňujeme jen zrak.

Fotografie, v důsledku absence širšího záběru a prostoru, vytrhává

stavbu z jejího kontextu, takže často nemáme komplexní představu o tom, kde a v jaké zástavbě se zobrazovaná architektura nachází.

Fotografové se také často snaží odstranit ze scény jakékoli stopy života. To je právě u architektury paradox, protože má sloužit k užívání člověkem a známky života by měly být její přirozenou součástí. Tento přístup mívá za důsledek vnímání stavby jako objektu nebo jako výtvarného díla či obrazové kompozice.⁵

To znamená, že z čistě praktického úhlu pohledu jsou výsledné dojmy z fotografie architektury do jisté míry klamné nebo přinejmenším neúplné a je třeba s tím předem počítat. Nicméně přes všechny tyto výhrady není nutné roli fotografie předem devalvovat. Fotografie (ale i video) má – jako svébytné médium – na poli architektury, díky svému informačnímu a výtvarnému potenciálu, své nezastupitelné místo. Jen by neměla být chápána jako důsledný zprostředkovatel skutečnosti, nýbrž jako další její složka, alternativa. Není jejím cílem realitu suplovat, ale ukazovat její další možnosti. Vždy však záleží na osobnosti fotografa, jakým způsobem k úkolu přistoupí.

Existuje nespočet příkladů, kdy skvělí fotografové zachytili známé stavby a jejich detaily takovým způsobem, že i lidé, kteří je znali velmi důvěrně, byli těmito snímky nesmírně překvapeni a téměř by byli schopni přísahat, že se jedná o zcela jinou stavbu. Jak známo, fotografie má magickou moc učinit ze zcela konkrétní známé věci věc zcela jinou a fotografie architektury jsou toho ukázkovým příkladem. „Prvotním úkolem fotografů specializovaných na fotografii architektury je přinést co nejvěrohodnější vizuální zprávu o stavbě. Je to úkol nesplnitelný,

3 / Susan Sontagová: *O fotografii*, Paseka – Barrister & Principal, Praha, 2002, in: BERGER, J.: *O pohledu*, Fra, Praha, 2009, str. 66

4 / FLUSSER, V.: *Za filosofii fotografie*, Hynek, 1994, str. 33

5 / Pro směřování tohoto textu je tato skutečnost podstatná, jelikož v případě fotografie se budeme úžeji zabývat právě tímto jejím aspektem, kterým je fotografie architektury jako výtvarného objektu.

protože do fotografování snahy zprostředkovat architekturu se vždy promítají mnohdy nepřiznané, či dokonce nevědomé estetické preference a kompoziční idiomy. Navíc je vztah zobrazovaný dům versus zobrazující kompozice často převrácen ze služebního vztahu podání zprávy o architektuře v exhibici fotografa či přinejmenším v retuš všeho, co je na fotografované budově problematické. Rozpor mezi fotografovou interpretací stavby a jejím vyzněním pro pozorovatele, který dá přednost autopsii, je ve skutečnosti až nepochopitelnou propastí mezi fotografovanou a „skutečnou“ architekturou. Je to dáno také předsudkem shody mezi fotografií a stavbou, která je jejím obsahem. K fotografiím architektury musí mít zejména kritik či teoretik silnou nedůvěru, ale i potom zůstane v mysli kritika jisté reziduální ovlivnění vnímané stavby stavbou fotografovanou.“⁶

To je potřeba mít na paměti, kdykoli k nějakému snímku architektury přistupujeme. Musíme být maximálně obezřetní a nevnímat zobrazenou stavbu jako věrný odraz skutečnosti. Máloco může být vzdálenější pravdě. Na podobu snímku má vliv mnoho faktorů od aktuálního světla nebo umělého nasvícení objektu, přes nezvyklé úhly záběru, různé filtry, které fotografové používají při fotografování, až k případným konečným retuším v grafických programech. Současné architektonické fotografie ve velké míře zobrazují velmi čisté objekty, téměř sterilní, kde působí především materiály. Stavby jsou záměrně snímány tak, že jsou minimalizovány stopy života v nich a okolo, a vše je podřízeno výrazu materiálů, ale také tvarů, které mají primárně zaujmout. Stavba je tak osekána na objekt, který v danou chvíli plní pouze reklamní a estetickou funkci,

6 / ZLATÝ ŘEZ, č. 11, *Architektura před objektem / Cestou k nekonečnu* / Petra Růžičková / text Michal Janata, str. 70, 2008

zaměřenou výhradně na zrak, a my máme možnost na něj hledět v jeho naprosté „čistotě“, tak, jak ho pravděpodobně nikdy nebudeme moci ve skutečnosti nikdy spatřit. Často jsou například eliminovány postavy, což má za následek jednak již zmíněné odosobnění stavby – architektura žije společně s člověkem, je pro něj vytvořena –, ale také ztrátu měřítka. Pouze přítomnost člověka nám podává úplnou informaci o její velikosti. Někdy však ani to nepomůže.

Mezi odborníky se objevují názory, že existují stavby, které není možno vyfotografovat, protože nám snímky nikdy nemohou podat celistvou informaci o prostoru, kterým architektura nesporně je. Toto tvrzení je logické: fotografie, ani jiné médium (video disponuje lepšími technickými možnostmi) opravdu není schopna věrně reprodukovat prostorové kvality architektury. Architekt Ladislav Lábus komentuje tento názor následovně: „(...) existují totiž domy, které jsou nevyfotografovatelné, i když máte sebelepšího fotografa. Langhans se nedá nafotit, protože v reálu vidíte a cítíte i prostor za sebou, prostředí stavby. Žádný širokoúhlý objektiv, ani rybí oko to nedovede nafotit, prostě se otočíte a nadále cítíte i to, jak to vypadá za vámi. Je to o ponořování. Fotka se nedovede ponořit, vytváří pouze výřez reality a mně připadá, že současné stavby jsou často dělané pro tu fotku.“⁷

FOTOGRAFIE JAKO DALŠÍ DIMENZE REALITY

„Snad také interpretace obsahu architektonických kompozic prostřednictvím výtvarné fotografie má možnost odhalit ve stavbě, tvořící všední kulisu našemu pohledu, hodnoty rytmické, optické, kouzlo

struktur, materiálů, krásu tvarů a jejich sestav.“⁸

Názor druhé skupiny opírá své argumenty především o to, že fotografie architektury „možnosti existence“ trojrozměrné stavby spíše obohacuje, než že by ji nějakým způsobem ochuzovala. Vytváří další rovinu jejího bytí a prostřednictvím tohoto média ukazuje ty její stránky, které nejsme schopni jinou cestou nahlédnout. Tak je to však s každým jiným médiem, které umožňuje volnou interpretaci skutečnosti transformovanou skrze specifickou optiku autora (video, malba, kresba, grafika).

Filozof Roland Barthes tvrdí, že fotografie vždy přenáší zobrazované s sebou – nikdy se neliší od svého referentu a vždy je s ním úzce spojena. „Fotografie jako taková (...) má v sobě ze své povahy vždy cosi tautologického: dýmka je tu vždy neoblomně dýmkou.“⁹... My můžeme dodat, že architektura je vždy architekturou. V praxi to znamená, že ani nejabstraktněji pojatá fotografie – např. detail nějaké anonymní budovy, který fotograf zachytí tak, že nebude zřejmé, o co z viditelného světa se jedná – se nemůže stát něčím jiným. Vždy se bude jednat o architekturu, ať už je zachycena jakkoli.

Teoretik architektury Adrian Forty patří mezi zastánce fotografie architektury a svůj postoj dokládá zcela jasným příkladem. „Skutečnost nějakého objektu se nevyčerpává jeho jevovou existencí, ale rozprostírá se i do všech jeho reprezentací. Jinými slovy, máme díla a máme jejich fotografie a neplatí, že by fotografie byly jen chabou náhražkou díla; jsou spíše další fazetou jeho bytí, o níž můžeme svébytně přemýšlet. Důsledkem je, že dílo není nikdy ‚dokončeno‘. Protože lze stále vytvářet další snímky stavby, stavba zůstává trvale ‚ve vývoji‘. Našemu pochopení

8 / UHER, V., PAVLÍK, M.: *Dialog tvarů – architektura barokní Prahy*, Odeon, 1974

9 / BARTHES, R.: *Světla komory. Poznámka k fotografii*, Fra, Praha, 2005, str. 14

7 / ZLATÝ ŘEZ, č. 30, *Architektura pro všechny smysly*, Ladislav Lábus / Rozhovor, str. 33, 2008

fotografie jako součásti systému moderní architektury nejvíce přispěla Beatriz Colomina knihou Soukromí a publicita i svými dalšími spisy.

Módní reklama v posledním čísle časopisu Vogue předvádí jako pozadí dům Pierra Koeniga Case Study House 22 v Los Angeles – stavbu, která byla tématem jedné z nejslavnějších architektonických fotografií všech dob od Juliuse Shulmana. Uvažovat dnes o této stavbě bez Shulmanova snímku by bylo absurdní a reklama v časopise Vogue ho proto také připojuje.¹⁰ Toto dílo pro nás bez této fotografie neexistuje, což ale neznamená, že bychom o něm nemohli mluvit mimo ni.¹¹

Tato slova jen potvrzují důležitost a nezbytnost obou zmíněných přístupů. Obě zkušenosti jsou nepostradatelné a nelze upřednostňovat jeden přístup před druhým, každý má svou důležitost a vzájemně se doplňují. Tvoří spojité nádoby a jsou jedním celkem.

Fotografie může mít mnoho podob a každá z nich je schopná podávat rozličné množství informací o jedné a téže věci. Například – jak je naznačeno výše – nás může upozornit na něco, co jsme po celou dobu „přímé“ zkušenosti přehlíželi a čeho jsme měli šanci si všimnout jen skrze konkrétní fotografii. Ukazuje nám tak skryté pohledy na skutečnost. Takové, které nejsou viditelné na první pohled a možná také ne jinak spatřitelné, než prostřednictvím fotoaparátu. V případě architektonického detailu to platí dvojnásob. Někdy nás pouze fotografie zavedou do „neviditelného“ světa tajemných architektonických forem, podobně jako elektronový mikroskop zavede vědce do okem neviditelného mikrosvěta. Další specifikum fotografie spočívá ve schopnosti ukázat

10 / <http://www.dailyicon.net/category/photography/page/10/>

11 / Adrian Forty, Minulý čas nedokonavý („Past Imperfect“, Architectural Design, 72, č. 2 březen 2002 s. 98–100.) in: KRATOCHVÍL, P.: *O smyslu a interpretaci architektury*, VŠUP, 2005

a nabídnout možnost prožít skutečnost „jinak“. Nehybná atmosféra architektonických forem evokuje pocit neexistence času a je schopna nás přenést do světa plného metafyzických otázek. Fotografická optika je tedy cenným pomocníkem, rozšiřujícím naši každodenní realitu o nové dimenze a přináší nové kvality, které žádným jiným médiem pravděpodobně nezískáme. Architektuře se tak otevírá další prostor její existence.

KONFRONTACE – FOTOGRAFIE VS. SKUTEČNOST

Další z možností použití fotografie je její konfrontace se skutečností. Zde se však dotýkáme její samotné podstaty. Jak velmi se liší zobrazené detaily stavby od jejich skutečného měřítka a celkové podoby? Často velmi zásadně. Fotografie nepochybně potlačuje skutečné měřítko. Tento rozpor otevírá širší a obecnější debatu nad tím, nakolik je možné brát fotografii vážně. V čem spočívají její výhody a nevýhody a kde jsou její limity? Za konkrétní příklad k této otázce mohou posloužit výrazné originální realizace amerického architekta Franka Gehryho. Jeho Tančící dům, jehož jednomu z vrcholů vévodí „explodující“ kupole (ve skutečnosti se jedná o sošku s názvem Medúza), je patrně jednou z nevhodnějších ukázek k demonstraci této problematiky. Skulptura je díky expresivně-sochařskému pojetí zřejmě nejzajímavějším detailem celé stavby a podobně jako ona je také v pohybu. Vhodně doplňuje antropomorfní vzhled budovy. Z reprodukcí (ale někdy ani při samotném pohledu z ulice) však nejsme schopni odhadnout její skutečnou velikost a působivost. Ve skutečnosti je totiž mnohonásobně větší, než se nám může zdát. Roli v tomto ohledu hraje více faktorů, jako je například vzdálenost, měřítka nebo už samotný fakt, že je

umístěna na střeše budovy – vysoko nad úrovní očí.

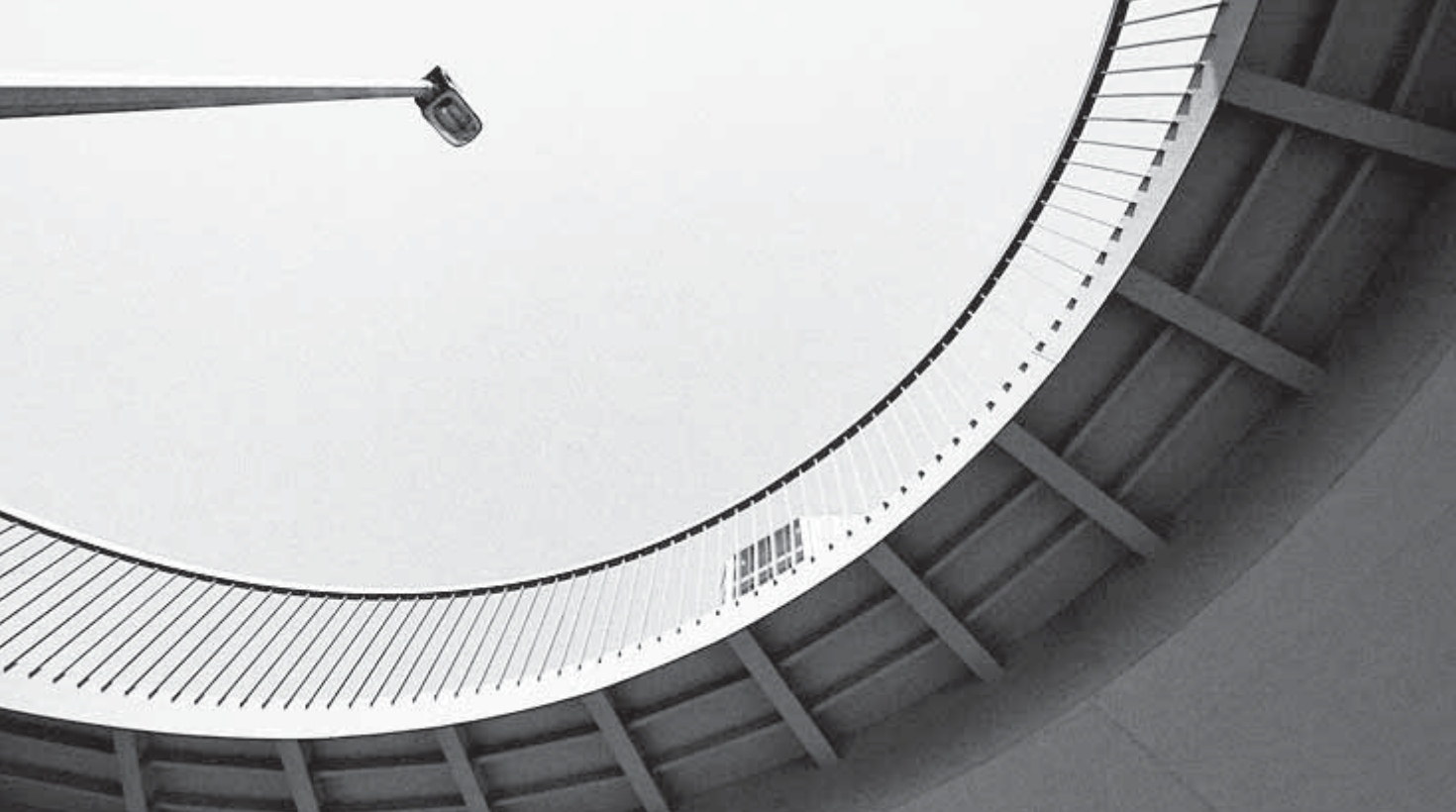
Podobný kontrast je možné zažít při osobním setkání se stavbami španělského architekta Santiaga Calatravy (obr. 1–3). Organicko-skulpturální charakter auditoria na Tenerife je vizuálně tak podmanivý, že při každém dalším pohybu mezi jeho stěnami jsme překvapeni novými pohledy a abstraktními tvary, které se mění v závislosti na osvětlení a perspektivě. Tyto jemné nuance nejsme schopni z fotografií postřehnout. Dalším překvapením je řešení obložení skořepinové konstrukce. Při pohledu z dálky máme pocit, že vnější jádro organického tvaru budovy má zářivě bílý, jednotlě lesklý povrch, ne náhodou připomínající keramickou glazuru. Při bližším zkoumání zjistíme, že fasáda je tvořena mozaikou z drobných úlomků bílé keramiky. Střepy jsou k sobě lepeny v náhodných úhlech, bez předem daného systému.

FOTOGRAFOVÉ A JEJICH SVET ARCHITEKTURY

Přední česká fotografka architektury **Ester Havlová** představila svůj pohled na fotografování architektury v ambitu Arcidiecézního muzea v Olomouci na výstavě Fragmenty v roce 2009 těmito slovy: „*Fotografie na výstavu jsem vybírala s cílem ukázat krásnou architekturu na výtvárně působivých záběrech, často detailech. Klíčovým parametrem ale byla atmosféra a také trochu tajemství, kdy může být na první pohled přehlédnuto, o jakou stavbu se jedná. Poučený divák ale nakonec vždy pozná, o které architektonické dílo jde, a nepoučený má možnost najít informace v podrobných popiscích, ty jsou stejně důležité jako fotografie.*“¹²

Plní sice převážně zadání objednané architektem a slouží jeho

12 / www.designmagazin.cz/.../8833-ester-havlova-vystavu-architektonicke-fragmenty.html



OBR. 6 / ŠEBEK JIŘÍ, VÝSEČ

interpretaci domu, ale špičková architektura současně vzbuzuje ve špičkovém fotografovi vlastní tvůrčí energii. „Architekt s fotografem totiž musí fungovat dohromady, aby měla fotografická prezentace architektonického díla smysl. (...) Mě baví fotit dobrou, fungující architekturu a jsem ráda, když jí můžu posloužit tím, že udělám dobré fotografie,“ říká Ester Havlová. Architekt Roman Koucký k tomu podotýká: (...) „Fotí všechny naše stavby a studie, bez ní by nebyla naše práce úplná. Zpočátku jsem měl tendenci jí říkat, co a jak chci vyfotit, kolik a kterých fotografií má být, jaký záběr bych si představoval, a co rozhodně fotit nemá. To už nedělám. S důvěrou se mohu spolehnout, fotky jsou vždy dokonalé, popisné i poetické. Celky i fragmenty. Fragmenty, se kterými si ráda hraje. Fragmenty zbavené kontextu i příběhu, které jsou čistou kompozicí, čistou hrou tvarů a někdy i barev...“¹³

Fotografie Havlové jsou kompozičně přesně promyšlené a setkáme se na nich jak s architektonickými

details, tak rozsáhlejšími prostory (Opatovice), které jsou ostře vymezeny světlem a stínem nebo prostupují jeden do druhého (Besídka). Fotografka také mimo vnitřní prostory s oblibou zobrazuje originální fasády domů (například od Franka Gehryho), které mají výraznou strukturu a plasticky členěný povrch (obr. 4).

Kam až se dá ve fotografii architektury zajít, nejvýstižněji vystihují slova designéra Františka Staňka komentující výrazný autorský styl fotografky Havlové: „Je paradoxní, že velice střídavou a kultivovanou práci s realistickými stavbami dosahuje výsledné dimenze, která nás odkazuje kamsi k virtuálním světům, k tomu nejlepšímu ze současné sci-fi. K nadreálným interiérum a atmosférám vzdálených galaxií režisérů Camerona, Lucase nebo Spielberga.“¹⁴ Záměrně jsem použil tuto citaci, neboť nejlépe vystihuje podobu současného stavitelského trendu, jenž je typický téměř pro celou architekturu 21. století, zejména pro Future Systems a hi-tech architekturu.

Fotograf Jiří Šebek (1981) se zabývá fotografií architektury od roku 2004 a podobně jako Ester Havlová se zaměřuje především na komerční architekturu pro architektonická studia a stavební firmy. Ve volné tvorbě se soustředí na fotografii staré Prahy a detaily moderní architektury, kterými nás upozorňuje na její různé aspekty (obr. 5 + 6).

Šebkovy fotografie vykazují jistý osobitý rys, který bychom mohli označit za autorský rukopis. Série fotografií zaměřená na architektonický detail vykazuje kompaktnost, jejíž tajemství tkví mimo jiné v minimalistických kompozicích s monumentální atmosférou a černobílou tonalitou, jež estetické kvality zobrazených detailů podporuje. Šebkovy architektonické detaily nepostrádají často výraznou prostorovou hloubku, kdy je u zobrazených objektů zřejmé, že jsou součástí mnohem většího celku a pokračují dále, jaksi mimo obrazový formát. Jsme silně vtahováni do nitra obrazového prostoru, abychom zakusili prostorovou zkušenost, kterou architektura jest.

„Mým cílem je zachycení zajímavého detailu. Druhým cílem je, aby fotografie byly čisté a jednoduché.

¹³ / http://neviditelnypes.lidovky.cz/vystava-fotografka-architektury-ester-havlova-fry-/p_kultura.aspx?c=A090722_200259_p_kultura_wag

¹⁴ / <http://archiv.ihned.cz/c1-41477610-zaostreno-na-detail>

*I z tohoto důvodu upřednostňuji tvorbu fotografií v černobílé škále. Nejlépe tak vyniknou linie a struktura architektury či krajiny. Nevyhýbám se však ani barevným fotografiím, pokud usoudím, že barvy snímkům prospějí.*¹⁵

Dle svých vlastních slov nachází autor inspiraci v současné architektuře proto, že vykazuje – oproti historické architektuře – již zmíněnou jednoduchost a přímočarost křivek a linií, které na fotografiích člení obrazový prostor. Tato sympatická geometrie však nepůsobí na snímcích suchopárně, nýbrž velmi dynamicky a živě. Některé snímky mají až grafický charakter.

Paul Clemence je významným cenami ověřeným fotograf a umělec, který zkoumá průřezy designu, umění a architektury. Vystavuje v okruhu mezinárodního výtvarného umění a účastní se akcí, jako jsou Fuori Salone v Miláně, Art Basel / Design Miami a Benátské bienále architektury. Jeho publikace „FARNSWORTH HOUSE Mies van der Rohe“ je doposud nejkompletnější fotodokumentací této ikony moderní architektury a bytového designu¹⁶. Vystudovaný architekt Clemence je původem z Rio de Janeiro a nyní žije v Brooklynu v New Yorku (obr. 7 + 8).

Clemence se ve svých snímcích zaměřuje mimo jiné rovněž na detail. Často pracuje se stíny, lomy světla na stěnách a jiných částech stavby a také s různými odrazy a tvarovými deformacemi ve skle nebo jiných reflexních plochách s mírně zakřiveným povrchem. Při fotografování budovy Muzea skla v New Yorkském Corningu se Clemence soustředil především na geometrii a světlo definující tvary a objemy. Na minimalisticky čistých fotografiích převažují buď linie – vertikály

a horizontály, nebo jsme fascinováni podmanivou hrou „skvrnitého“ světla, které proniká dovnitř skrze střešní překlady podobně, jako když sluneční světlo prochází větvovými stromů. Jiné snímky nás upozorňují na barvu nebo multiplikaci vertikály (Streamsong Resort). Případně se můžeme těšit působením iluze stínu části architektonické konstrukce vrženého na stěnu domu, který evokuje 3D objem mimo jiné díky přítomnosti plasticky vystupujícího detailu (Abstract 2). Fotografie tohoto druhu mají, jak už jejich označení napovídá, více či méně abstraktní charakter, jehož prostřednictvím nás odkazují ke konkrétním architektonickým tvarům a prvkům. V některých případech se však snímky pohybují na hranici rozpoznatelnosti. To nicméně nikterak nesnižuje jejich vizuální atraktivitu.

LITERATURA

- Barthes, R. (2005). *Světla komora. Poznámka k fotografii*, Fra, Praha, ISBN 978-80-86603-28-5
- Berger, J. (2009). *O pohledu*, Fra, Praha, ISBN 978-80-87232-07-1
- Cadwell, M. (2012). *Zvláštní detaily*, Archa, ISBN 978-80-87545-05-8
- Flusser, V. (1994). *Za filosofii fotografie*, Hynek, ISBN 808590604X, 9788085906042
- Gehl, J. (2000). *Život mezi budovami: Užívání veřejných prostranství*, Nadace Partnerství, ISBN 80-85834-79-0
- Gössel, P., & Leuthäuserová, G. (2006). *Architektura 20. století*, Slovart, ISBN 80-7209-814-4
- Kemp, W. (2009). *Architektur analysieren*, Schirmer/Mosel Verlag, München
- Kratochvíl, P. (2005). *O smyslu a interpretaci architektury*, VŠUP, ISBN 80-86863-04-2
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*, Grada, ISBN 978-80-247-2329-7
- Tichá, J. (ed.). (2006). *Architektura v informačním věku. Texty o moderní a současné architektuře II*, Zlatý řez, Praha, ISBN 80-902810-8-7
- Tichá, J. (ed.). (2009). *Architektura: tělo nebo obraz? Texty o moderní a současné architektuře III*, Zlatý řez, Praha, ISBN 978-80-902810-0-4
- Uher, V., & Pavlík, M. (1974). *Dialog tvarů – architektura barokní Prahy*, Odeon, 1974
- Zlatý řez 11 (2008) Architekt OA s. r. o. + Kabinet, ISSN 0862-7010
- Zlatý řez 30 (2008) Architektura pro všechny smysly, Architekt OA s. r. o. + Kabinet, 2008, ISSN 1210-4760

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Volf, P. *Zaostřeno na detail*, 19. 3. 2010. Hospodářské noviny. Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-41477610-zaostreno-na-detail>
- [obr. 01] <http://www.dailyicon.net/category/photography/page/10/>
- [obr. 04] Dobrovolná, Z. *Ester Havlová vystavuje architektonické fragmenty*, 16. 9. 2009. Design Magazin. Dostupné z: <http://www.designmagazin.cz/umeni/8833-ester-havlova-vystavuje-architektonicke-fragmenty.html>
- [obr. 05] Dostupné z: <http://www.jirisebek.cz/fotografie/x.html>
- [obr. 06] Dostupné z: <http://www.jirisebek.cz/fotografie/vysec.html>
- [obr. 07] Dostupné z: <https://www.facebook.com/archi.photo/?fref=fb>
- [obr. 08] Dostupné z: <http://www.paulclemence.com/>

O AUTOROVI

Mgr. Jiří Hanuš je absolventem studijního oboru učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ na UK Ped F v Praze (2009) a studentem doktorského studijního programu výtvarná výchova tamtéž. Současně působí jako učitel výtvarné výchovy na Gymnáziu prof. Jana Patočky v Praze.

Kontakt: jirkahanus@centrum.cz

¹⁵ <http://www.jirisebek.cz/fotograf.html>

¹⁶ Výběr z těchto fotografií je součástí Mies van der Rohe Archiv v MoMA v New Yorku.

VNÍMÁNÍ OSOBNOSTNÍCH VLASTNOSTÍ TVOŘIVÉHO ŽÁKA PEDAGOGY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

PERCEPTION OF CHARACTER TRAITS OF CREATIVE PUPILS BY ARTS TEACHERS / **MICHAL FILIP**

ANOTACE

Studie přináší vymezení základních osobnostních vlastností, které jsou dle pedagogů výtvarné výchovy charakteristické pro tvořivého žáka. Shrnuje a interpretuje některá data získaná během reprezentativního výzkumu uskutečněného mezi pedagogy výtvarné výchovy v roce 2011. V diskuzi nabízí srovnání stěžejních kategorií s obdobným výzkumem, realizovaným autorkou Masarovičovou v roce 1974 mezi středoškolskými pedagogy s nespecifickým oborovým zaměřením.

KLÍČOVÁ SLOVA

Tvořivost a výtvarná výchova, osobnostní vlastnosti tvořivých žáků, učitelé výtvarné výchovy

ABSTRACT

The study defines the basic character traits that are important for creative pupils according to arts teachers. It summarises and interprets data gathered during a representative research among arts teachers implemented in 2011. The article also compares the key categories with similar research carried out in 1974 among secondary school teachers without a specific focus.

KEY WORDS

Creativity and art education, character traits of creative pupils, teachers of art education

ÚVOD

Výtvarnou výchovu lze v rámci jiných oborů vymezit mnoha způsoby. Jedním z nich je i jedinečný vztah k fenoménu zvanému tvořivost neboli kreativita. Oborová historie zájmu o tvořivost poukazuje k mnoha skutečnostem, které podnícením zájmu o tento jev doprovázely a které stály při realizaci takto pojímané výchovy především od 60. do 80. let 20. století. Zájem o tvořivost ve světě prožívá v posledních dvou dekádách určitou renesanci spojenou s novými způsoby nahlížení na tento jev, které se orientují z velké části na tzv. psycho-sociální hlediska kreativity a mnohdy přinášejí velmi důležité poznatky pro prostředí školy, a tudíž i pro obor výtvarná výchova. Tyto poznatky probouzejí vědecký zájem i o současný postoj učitelů výtvarné výchovy k tvořivosti.

CÍLE

Cílem empirického výzkumu provedeného v roce 2011 mezi učiteli výtvarné výchovy bylo přispět k celistvějšímu pohledu na některé aspekty soudobé problematiky

výtvarné výchovy a tvořivosti (Filip, 2012). Tento výzkumu se pokusil zachytit názory dnešních učitelů výtvarné výchovy na některé „klíčové“ aspekty vztahu výtvarná výchova – tvořivost. Z širokospektrálního zaměření výzkumu jsme pro účely tohoto textu zvolili úsek mapující pohled učitelů VV na osobnostní charakteristiky tvořivých žáků. Tato otázka byla volně inspirována výzkumem, který v roce 1974 uskutečnila Masarovičová (in Hlavsa, 1981, p. 138–139). Její výzkum, jehož závěry se pravděpodobně dochovaly pouze v publikaci Jaroslava Hlavsy (1984) Psychologické problémy výchovy k tvořivosti, nebyl cíleně zaměřen na učitele výtvarné výchovy – přesto, nebo právě proto nám nabízí řadu zajímavých porovnání. Cílem tohoto článku je tedy nejen představit pojmání této otázky učiteli výtvarné výchovy, ale i výsledky stručně interpretovat a zasadit do širšího kontextu.

METODA SBĚRU A ANALÝZY DAT

Pro získání podkladových dat k výzkumu byla použita anonymní explorativní metoda formou elektronických

dotazníků umístěných na webových stránkách www.vyplnto.cz. Mapující část výzkumu, k níž se vztahuje tento text, byla po uzavření sběru dat kvantitativně vyhodnocena. Výhoda dotazníkové metody spočívá v schopnosti rychlého oslovení vysokého počtu potenciálních respondentů, v ekonomickém seskupování údajů a v možnosti velmi dobré kvantifikace. Za hlavní slabinu považuje Pospíšil (2011) nemožnost ověření stupně užití subjektivity samotného respondenta.

CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Celkový počet respondentů dotazníku byl 255. Pro empirický výzkum je podstatné určit „kým jsou“ jeho respondenti, neboť z tohoto zjištění můžeme odvodit hodnotu získané výpovědi. Do roku 2011 nebyl vytvořen precedent, z něhož bychom mohli vycházet při stanovení míry reprezentativnosti výzkumného vzorku pro kategorii našich respondentů, jimiž byli „učitelé výtvarné výchovy“. Získaná hard data respondentů však ukázala, že se podařilo shromáždit údaje ze vzorku demograficky širokospektrálně rozloženého. Dle

stanovených významných statistických charakteristik po osách: pohlaví respondentů; věk respondentů; délka praxe respondentů; typ školy, na které respondenti vyučují; lokalita působení respondentů dle počtu obyvatel; umístění školy, na které respondenti vyučují dle jednotlivých krajů ČR; nejvyšší dosažené vzdělání respondentů; umístění škol, na kterých respondenti získali své nejvyšší vzdělání (Filip, 2012, p. 91–98); byl výzkumný vzorek shledán jako vysoce reprezentativní pro kategorii učitel výtvarné výchovy. Detailní popis provedené analýzy vzorku respondentů je pro potřeby tohoto článku příliš zatěžující, zachycuje ho však Filip (2012, p. 129–131).

VÝZKUMNÉ VÝSLEDKY

Tabulka č. 1 představuje drobné „nahlednutí do duše“ tvořivého žáka. Na základě názorů respondentů zde byly hierarchicky seřazeny ty vlastnosti, kterými se vyznačuje tvořivý žák. Vlastnosti na předních pozicích vykazují nejmenší míru rozptylu. Mezi respondenty u nich došlo k největší názorové shodě. Pro prvních polovinu vlastností platí přímá úměra – čím byla vlastnost vnímána jako více důležitá pro tvořivého žáka, tím měla menší míru rozptylu.

Tabulka uvádí pořadí důležitosti vlastností, kterými se dle respondentů vyznačuje tvořivý žák. Hierarchie vlastností byla stanovena na základě zprůměrování volby na škále: rozhodně důležitá (+2), spíše důležitá (+1), něco mezi (0), spíše nedůležitá (-1), rozhodně nedůležitá (-2).

DISKUSE

Empiricky výzkum přinesl poznatky umožňující následné interpretace. Cílem diskuse je přiblížit určité pohledy na výsledky a zasadit je do širšího kontextu.

Pořadí	Vlastnost	Průměr	Rozptyl
1	originalita	1,792	0,243
2	samostatnost v myšlení	1,792	0,353
3	spontánnost	1,671	0,354
4	nezávislost	1,494	0,493
5	odvážnost	1,439	0,56
6	rozhodnost	1,161	0,723
7	sebejistota	1,098	0,724
8	dobrodružnost	1,09	0,78
9	pracovitost	1,063	0,765
10	svědomitost	0,58	0,981
11	upřímnost	0,529	1,198
12	zodpovědnost	0,439	1,14
13	přátelskost	-0,035	1,116
14	přizpůsobivost	-0,071	1,266
15	skromnost	-0,333	1,101
16	milé chování	-0,529	1,143
Celkem respondentů: 255		Rozpětí volby na škále: +2, +1, 0, -1, -2	

//////////**TAB. 1** / POŘADÍ VLASTNOSTÍ, JIMIŽ SE DLE UČITELŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY
 ////////////////////////////////////// VYZNAČUJE TVOŘIVÝ ŽÁK

Vyhodnocení problematiky je možné částečně srovnat se závěry výzkumů preference tvořivých osobnostních vlastností u středoškolských učitelů (in Hlavsa, 1981, p. 138–139). Za podstatné zde považuji určení typologie nadřazovaných/podřazovaných vlastností vzhledem k důležité příslušnosti k „tvořivosti“ a „dobrému pracovnímu výkonu“. Z tohoto pohledu jsou vlastnosti uvedené v první půli tabulky téměř nenarušeným výčtem vlastností uváděných Masarovičovou (in Hlavsa, 1981, p. 138–139), spojovaných s tvořivostí. Autorka za osobnostní vlastnosti tvořivých lidí uvedených ve výčtu tabulky považuje: originalitu, spontánnost, nezávislost, odvážnost, rozhodnost, sebejistotu a dobrodružnost. Nejednoznačnost (a jediné „narušení“ výčtu první půle) v hodnocení představuje „samostatnost v myšlení“, kterou Masarovičová (in Hlavsa, 1981, p. 138–139) pokládá za vlastnost, která se vyskytuje sice u tvořivých lidí, charakteristickou ji

ovšem vidí pro dobrý pracovní výkon obecně. U této kategorie pociťuji možné výrazné ovlivnění subjektivním výkladem pojmu, neboť i u čistě mechanických pracovních postupů (výrobní linky apod.) lze nalézt jedince předvádějící „velmi dobrý pracovní výkon“ na dané pozici, aniž by při tom samostatnost v myšlení musela být jejich silnou osobnostní vlastností. Nepokládám tedy zařazení této vlastnosti Masarovičovou (in Hlavsa, 1981, p. 138–139) za vhodné. Za vhodnější považuji Hlavsovo (1985) dělení, které „samostatnost“ mezi osobnostní vlastnosti silně spojené s tvořivostí řadí.

Vlastnosti uvedené ve spodní půli pořadí tabulky představují dle Masarovičové (in Hlavsa, 1981, p. 138–139) vlastnosti vůči tvořivosti neutrální či skoro bezcenné (přátelskost, upřímnost), vlastnosti důležité pro dobrý pracovní výkon (pracovitost, svědomitost), vlastnosti patřící mezi základní mravní vlastnosti (zodpovědnost).

Příslušnost ke konkrétnímu okruhu u milého chování, skromnosti a přizpůsobivosti není v shrnutí výzkumu Masarovičové přímo uvedena, z kontextu se dá předpokládat možné přiřazení k vlastnostem zabezpečujícím „bezkonfliktní vztah učitele a žáka“.

Zatímco středoškolští učitelé dle Masarovičové (in Hlavsa, 1981, p. 138–139) spojovali s tvořivostí vlastnosti, které sice částečně přináležejí k tvořivosti, ale jsou „nevyhnutelné pro dobrý pracovní výkon obecně“, učitelé výtvarné výchovy tvořivému žákovi především přisuzují vlastnosti dle specialistů na psychologii podstatné pro tvořivost (Hlavsa, 1985, p. 46–47.) Porovnatelným výsledkem je, že na rozdíl od středoškolských učitelů ze vzorku Masarovičové (in Hlavsa, 1981, p. 138–139) přiřazují učitelé výtvarné výchovy k tvořivosti spontánnost a nezávislost (na čelních pozicích), tedy vlastnosti, které v odpovědích respondenti Masarovičové (in Hlavsa, 1981, p. 138–139) neuvedli ani jednou. Rovněž učitelé výtvarné výchovy s tvořivostí spojují rozhodnost, kterou respondenti Masarovičové (in Hlavsa, 1981, p. 138–139) uváděli jen ojediněle. Ostatní vlastnosti nejsou přímo porovnatelné, protože se buď nevyskytly v obou dotaznících, nebo není zřejmé, jakým způsobem byly u Masarovičové (in Hlavsa, 1981, p. 138–139) hodnoceny. Pracovitost učitelé výtvarné výchovy nevidí u tvořivého jedince jako stěžejní vlastnost, řadí ji až za vlastnosti klíčové pro tvořivost, i když ne s velkým odstupem. Na pozici středu tedy pracovitost spíše tvoří jakýsi předěl mezi vlastnostmi silně či slabě korelujícími s tvořivostí.

Je patrné, že učitelé výtvarné výchovy prokazují ve vztahu k této problematice erudici (na rozdíl od středoškolských učitelů ze vzorku Masarovičové (in Hlavsa, 1981, p. 138–139)) výrazně souzní se závěry předních odborníků z oblasti

psychologie, již se specificky tvořivosti v rámci svého oboru věnují.

Vhled učitelů do osobnosti „tvořivého žáka“ je základem pro napomáhání těm žákům, které určité vlastnosti (např. nedostatek sebejistoty, nerozhodnost, snaha o konformismus) v uplatňování tvořivosti mohou brzdit. Také je předpokladem vhodného působení na žáky tvořivé, u nichž je nutno citlivě pracovat s případnou korekcí vlastností, které sice z jedné strany mohou narušovat sociální klima třídy („nemilé“ chování, nepřizpůsobivost atd.) z druhé strany však mohou být průvodním znakem tvořivého nastavení osobnosti žáka, jenž je v hodinách nejen výtvarné výchovy v dnešním školství přinejmenším programově považováno za žádoucí (Balada et al., 2007, p. 69–71).

Porovnání dvou výše uvedených výzkumů do značné míry směřuje do vlastních řad učitelského stavu, neboť poodhaluje možné konfliktní chápání tvořivého žáka z hlediska aprobace dané skupiny pedagogů, jež může být potenciálním zdrojem nesouladu v různých oblastech hodnocení žákovského výkonu. Z hlediska porovnání závěrů obou výzkumů je nutno mít na zřeteli, že Masarovičová (in Hlavsa, 1981, p. 138–139) pravděpodobně nerozlišovala odpovědi respondentů na základě jejich aprobace (otázka členění na základě aprobace respondentů není zmíněna ve shrnutí výsledků výzkumu).

ZÁVĚR

Vzhledem k získaným poznatkům považujeme za podstatné zdůraznit jedinečnou odbornost, kterou u pedagogů výtvarné výchovy v problematice znalostí osobnostních vlastností tvořivého žáka prokázal výzkum uskutečněný v roce 2011 (Filip, 2012, p. 85–119). Hodnotu výzkumných zjištění podtrhuje skutečnost, že výzkumný vzorek respondentů

byl vysoce reprezentativní pro kategorii učitel výtvarné výchovy. Považovali bychom za podnětné porovnat tyto výsledky s obdobným soudobým reprezentativním výzkumem realizovaným mezi pedagogy ZŠ a SŠ, kteří nejsou učitelé výtvarné výchovy. Takovýto výzkum jsme však nenalezli, je tedy možné jen spekulovat, zda by jeho závěry odpovídaly již několik dekad starému výzkumu Masarovičové (in Hlavsa, 1981) nebo zda by spíše souznily s výzkumem provedeným mezi učiteli výtvarné výchovy v roce 2011 (Filip, 2012, p. 85–119).

////

LITERATURA

- Balada, J. et al. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Retrieved from http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- Filip, M. (2012). *Výtvarná výchova, tvořivost a společnost (Doctoral dissertation)*. Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/122501>
- Hlavsa, J. (1981). *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hlavsa, J. (1985). *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia.
- Pospíšil, A. (2011). *Kastellologie jako historicko-kulturní inspirační zdroj v oblasti výtvarné edukace (Doctoral dissertation)*. Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/111510>

////////////////////////////////////

PhDr. Michal Filip, Ph.D. je odborným asistentem na Katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a redaktorem měsíčníku pro výchovně vzdělávací práci s dětmi v mateřské škole Včelíčka.

Kontakt: mfilip01@tf.jcu.cz

PŘEHLED TIŠTĚNÝCH DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ PRO PŘEDMĚT VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ZŠ

LIST OF SELECTED DIDACTIC MATERIALS FOR ART EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL /

MILOŠ MAKOVSKÝ, DAGMAR MYŠÁKOVÁ, EVA SVOBODOVÁ

ANOTACE

Studie popisuje dílčí část výzkumného projektu, sestávající z kompletace seznamu vybraných didaktických materiálů pro předmět výtvarná výchova na základní škole. Seznam je členěný dle období vzniku (deset období mezi lety 1774–2015) a podle zaměření dané publikace (dvanáct kategorií). Nález celkem 235 publikací je stručně interpretován a je naznačen další možný postup výzkumného projektu a jeho možné přínosy pro praxi i teorii oboru výtvarná výchova.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výtvarná výchova, didaktický materiál, učebnice, schvalovací doložka

ABSTRACT

This study describes a part of the research project, consisting of the list of selected didactic materials for Art Education in elementary school. The list is divided by the period (10 periods, 1774–2015) and by the publication's editorial (12 categories). A list of 235 publications is briefly interpreted. It is also introduced further possible steps of the research project and its potential benefits for both practice and theory of Art Education.

KEY WORDS

Art Education, didactic material, textbook, Ministry of Education approval

1 ÚVOD

V uplynulém roce se autoři tohoto textu účastnili několika mimořádně podnětných a významných událostí – jmenujme například konferenci České sekce INSEA v Olomouci či *Setkání expertů v oblasti uměleckého vzdělávání*, pořádané NÚV v Praze. Setkali se zde oboroví teoretici, akademičtí pracovníci, doktorandi, ale také učitelé (nejen) výtvarné výchovy či ředitelé škol. Je příjemné, že v závěru každé takové akce dochází většinou k obecnému konsensu – někdy vyřčenému, jindy pouze tušenému: všichni „vědí“, jaká by „ideální“ výuka výtvarné výchovy měla být (pomineme-li nutnou pluralitu jejích proudů a přístupů), všichni si rozumí. Nebo se přinejmenším shodnou na tom, jaká by výtvarná výchova být neměla, co ji „kazí“... Přesto se po návratu do praxe znovu setkáváme se schematickou, netvůrčí činností, která nenaplnuje klíčové kompetence, deklarované RVP, a která se žáky vědomě či nevědomě snaží „uchránit“ např. před současným výtvarným uměním.

Autoři tohoto příspěvku se domnívají, že jednou z možných příčin

pozorovaného jevu může být nedostatečná podpora učitelů výtvarné výchovy (dále jen VV) na základních školách formou tištěných didaktických materiálů¹. Rámcovou představu o tom, jaká je stávající situace (tzn., kde učitelé nacházejí inspiraci pro přípravu hodin VV a jaké tištěné didaktické materiály využívají) má autorský kolektiv díky vlastní pedagogické zkušenosti i předchozímu výzkumnému projektu (podrobněji viz níže).

Cílem tohoto textu je představit a stručně interpretovat *seznam tištěných didaktických materiálů, souvisejících s předmětem VV na ZŠ*, který je kompletován coby dílčí část studentského grantového projektu, realizovaného na KVK PF UJEP².

1 / Autoři textu je pojímají jako *materiální didaktické prostředky*, ve smyslu jejich širší definice (tedy nikoli pouze prostředky, které jsou přímo přítomné ve výuce, ale také jako prostředky, z nichž pedagog čerpá při její přípravě), omezené však pouze na tištěné publikace.

2 / *Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na ZŠ. Vztah obsahu, formy a historického kontextu jako východisko pro tvorbu nového didaktického materiálu*. Studentský grantový projekt. Katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2014–2016. Navrhovatel projektu: Mgr. Miloš Makovský. Řešitelský tým (v průběhu celého projektu): Mgr. Zuzana Blažková, Mgr. Antonie Kalousová,

2 PŘEDVÝZKUM

Autoři tohoto textu navazují na jiný, dříve realizovaný studentský grantový projekt, podpořený Interní grantovou komisí UJEP: *Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a kultura (2012–2013)*. Z důvodu jeho blízké tematické provázanosti se současným projektem mu budou věnovány následující odstavce.

Cílem projektu bylo v návaznosti na specifický výzkum navrhnout nové didaktické prostředky (učebnice) pro výtvarnou výchovu. Realizovaný výzkum byl orientován kvalitativně a doplněn kvantitativní metodou sběru dat. Definice výzkumného problému zněla: *Jaká jsou specifika výuky výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ ve vztahu k inspiračním zdrojům vyučovacích jednotek jako východisko tvorby nových didaktických pomůcek?* Výzkumný problém byl dále diferencován dílčími výzkumnými

Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková, Mgr. Eva Svobodová, Mgr. Petr Zoufalý

otázkami: *Které pozorovatelné činnosti vykonávali v hodinách výtvarné výchovy žáci i učitelé? Jaké jsou inspirační zdroje učitelů pro sestavení hodiny výtvarné výchovy? Jaké didaktické pomůcky využívají učitelé při výuce výtvarné výchovy?* Do projektu bylo zapojeno 8 škol a navázána spolupráce s 36 učiteli. Jako metody sběru dat byly použity: a) pozorování, jehož výstupem byly hospitační záznamy; b) rozhovor s učiteli; c) dotazník. Pro vyhodnocení dat byla zvolena *kvalitativní obsahová analýza* dle Philippa Mayringa.³

Ze závěrů realizovaného výzkumu vyplynulo, že učitelé na prvním stupni jako témata do hodin výtvarné výchovy volí převážně přírodu, roční období (svátky a tradice) či počasí. Inspiračním zdrojem pak bývá učivo jiných předmětů, nejčastěji prvouky (příroda kolem nás, zvířata, člověk) a českého jazyka (pohádky, básně, písně). Dále bylo zjištěno, že učitelé vycházejí nejen ze svých vlastních zkušeností, ale své zkušenosti a nápady si vzájemně sdílejí a často přebírají techniky a náměty od svých kolegů. Témata hodin se odvíjejí rovněž od zkušeností a zážitků žáků (návštěva ZOO, výstavy, divadla, zážitky z prázdnin apod.).

Vedle tištěných publikací se ve výuce VV či jako inspirační zdroj učitele pro přípravu na hodinu objevily také informační a komunikační technologie a multimédia (interaktivní tabule, internet) či vlastní práce žáků (výtvarné i slohové). V samotné výuce učitelé vedle knih zaměřených na výtvarnou tvorbu využívají také beletrii a knihy pro děti, především jako motivační východisko.

Paralelně k výzkumu proběhla analýza dostupné didaktické a populární literatury. Do analýzy byly zahrnuty tituly uváděné učiteli v dotaznících a rozhovorech, doplněné o publikace známé řešitelům projektu z předchozí pedagogické

praxe. Celkem bylo analyzováno 33 publikací z let 1963–2011. Byla stanovena hodnotící kritéria zaměřená na *obsahovou složku*⁴ a na *stránku formální*⁵. V analyzované literatuře se objevovaly převážně náměty inspirované přírodou, ročními obdobími a každodenním světem dětí. Méně často se vyskytovaly odkazy do dějin umění či obecně ke kultuře, častěji v titulech staršího data vydání, v současné literatuře pak spíše jen povrchně. Častěji se v ní objevily úkoly dle návodu či předem stanoveného pracovního postupu („kuchařky“), než úkoly, ve kterých by žáci sami hledali vlastní způsob výtvarného ztvárnění konkrétního tématu⁶.

V návaznosti na získané poznatky navrhl výzkumný tým nový didaktický materiál – vznikly dvě publikace (pro 1. až 3. ročník a pro 4. a 5. ročník), které byly poskytnuty pedagogům, zapojeným do výzkumu, aby je ověřili ve školní praxi. Názory a poznatky z práce s těmito materiály byly zjišťovány formou dotazníku. Celkem bylo osloveno 20 pedagogů, z toho 16 vyplnilo evaluační dotazník.

Z dat získaných z dotazníků vyplývá, že pedagogové hodnotí navrženou didaktickou pomůcku kladně a na trhu by ji uvítali, což v předešlých rozhovorech uvedli všichni dotázaní vyučující. Námi připravené materiály byly v dotaznících hodnoceny jako výborné (6), velmi dobré (6) či dobré (4), nesetkali jsme se s žádným negativním hodnocením.

4/ Formulace a struktura úkolů, atraktivita námětů, odkazy do dějin umění a kulturní kontexty, výchovný aspekt, obrazový doprovod.

5/ Grafická úprava a struktura publikace, ilustrace a doprovodná grafika, přehlednost a orientace.

6/ Podle: Géringová, J., Makovský, M. & Minaříková, L. (2013). Studentský výzkumný projekt Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a kultura. in *Výtvarná výchova*, 53(1), 4–6.

Jako nejvíce využitelná ve vlastní praxi uváděli učitelé zadání, kde žáci pracovali v ploše (kresba, malba, koláž apod.), některé však zaujala také prostorová tvorba, jiní ji naopak hodnotili jako nevhodnou. Jako nejméně využitelné hodnotili učitelé nejčastěji práci s PC nebo videem: „*Já jsem spíš výtvarnice, která má ráda barvy, tuš, suché pastely, vodové barvy, atd., proto mě moc nelákala témata v kombinaci s počítači. Protože děti mají rády, když hodinu výtvarné výchovy končí s nějakým hmatatelným výsledkem, který si mohou na konci roku odnést domů a ukázat svým rodičům.*“ To bylo častokrát ovlivněno také materiálním vybavením školy: „*Video a digitální kresba – témata jsou sice velmi zajímavá, ale vážlo vybavení.*“

V navržených materiálech učitelé oceňovali nápaditost a rozmanitost jednotlivých zadání a přehlednost publikace. Kladně hodnotili především doplňující metodické i odborné informace z dějin umění a výtvarné výchovy: „*Velice oceňuji jasná a přehledná zadání, která jsou doplněna přílohami na CD. Dále se mi velice líbí doplnění o informační text pro učitele a jasné symboly doplňující zadání.*“

Co naopak učitelům v naší publikaci nejčastěji chybělo, bylo více ukázek ze samotné tvorby žáků: „*Protože nejsem výtvarnice, občas bych potřebovala ukázkou, jak si to autorka představuje, ne pro děti, ale pro mě.*“ Z toho opět můžeme usuzovat nejistotu učitelů v oblasti výtvarné výchovy, která je v případě vyučujících na 1. stupni ZŠ jen jedním předmětem z mnoha.

Uvedené poznatky, plnící v rámci tohoto textu roli předvýzkumu, ukazují na potřebu podobných typů didaktických materiálů pro hodiny výtvarné výchovy, které by zvláště učitelům na prvním stupni, kteří nemají aprobaci pro tento předmět, usnadnily přípravu a byly pro ně

3 Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (8. Aufl., Dr. nach Typoskript.) Weinheim [u.a.]: Beltz.

inspiračním zdrojem i metodickým a odborným rádcem.

3 K METODOLOGII PŘÍSPĚVKU

Probíhající výzkumný projekt je od počátku koncipován jako kvalitativně zaměřený, dílčím způsobem pak také kvantitativní. V souladu s tímto postupem jsou na počátku formulovány jen obecné výzkumné otázky, s tím, že v pozdější fázi (podle charakteru nasbíraného materiálu) může dojít k jejich reformulaci. Základní výzkumnou otázkou od počátku projektu bylo zjistit:

- *Jak se proměňuje obsah didaktických materiálů pro předmět výtvarná výchova na ZŠ od vzniku samostatného oboru po současnost?*

Specifickými výzkumnými otázkami pak byly:

- *Které typy didaktických materiálů pro předmět VV na ZŠ se objevují v jednotlivých historických obdobích vývoje oboru?*
- *Jakým způsobem je v obsahu didaktických materiálů pro předmět VV na ZŠ reflektováno soudobé a jakým způsobem „staré“ výtvarné umění?*
- *Jaké formy výtvarných činností se objevují v obsahu konkrétních didaktických materiálů?*
- *Jaká témata a náměty lze v jejich obsahu sledovat?*

Z výše uvedených důvodů projektový tým vyhledával dostupné materiály bez ohledu na jejich dataci (resp. datované od vzniku samostatného oboru VV do r. 2015). Dále musely splnit alespoň jednu z těchto podmínek:

- jsou přímo určené pro VV na ZŠ (pro žáky či učitele), nebo
- jsou v praxi používané pro VV na ZŠ (žáky či učitele), nebo
- jsou v praxi použitelné pro VV na ZŠ (žáky či učitele).

Rešerše byla prováděna na základě a) dotazníkového šetření v rámci předvýzkumu, b) vyhledávání dle klíčových slov v archivu NÚV a NK, c) bibliografických seznamů v didaktické literatuře a d) vlastní pedagogické praxe autorů tohoto textu. Mezi materiály nebyly zahrnuty články z odborných periodik – autoři tím nijak nezpochybňují jejich hodnotu a vliv na formování výtvarné výchovy v ČR, jednalo by se ale o zásadní rozšíření okruhu vyhledávaných. Zmíněné materiály (dále jen *seznam*⁷) v tuto chvíli zahrnují 235 publikací⁸, které jsou roztrženy dle následujících dvou kritérií.

3.1 TRŽDĚNÍ PODLE OBDOBÍ VZNIKU DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ

Pro přehlednost bylo stanoveno několik časových období, korelujících politickou situací naší země a vývoj výtvarné výchovy s počátky jejich dominantních „trendů“.

- Počátky výtvarné výchovy na ZŠ a publikace prvních jejích didaktik se objevují v **18.–19. století (1. období)**. Roku 1774 vychází závazný Obecný školní řád, v němž je zahrnuto „kreslení kružítkem, pravitkem jakož i rukou volnou“⁹. Od roku 1869 je „kreslení“ jako povinný učební předmět uzákoněno na všech školách v tehdejší Rakousku-Uhersku. Zhruba od stejné doby lze u nás i ve světě

7 / Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na základní škole: Vztah obsahu, formy a historického kontextu jako východisko pro tvorbu nového didaktického materiálu. (2014). Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na základní škole: Vztah obsahu, formy a historického kontextu jako východisko pro tvorbu nového didaktického materiálu. [Online]. Retrieved January 31, 2016, from <http://sgs.knizky.kavka.cz/>
8 / K 31. 1. 2016.

9 / (1998). In Cikánová, K., Fulková, M., Hazuková, H., Roeselová, V., Slavík, J., & Šamšula, P., *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech* (1st ed., p. 1). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

datovat počátky „teorie všeobecného výtvarného vzdělávání“¹⁰.

- Časový úsek **1900–1918 (2. období)** je vymezen počátkem nového století a 1. světovou válkou. *Nápadně vzrostl zájem o dětský výtvarný projev v jeho osobním, tematickém a výrazovém rozměru (C. Ricci, F. Cizek, A. Studnička, F. Čáda aj.). Je předzvěstí kulturního trendu umělecké moderny ve 20. století, který se projevil příklonem k originalitě a spontaneitě expresivního projevu, obdivem k výtvarné tvorbě přírodních národů, úsilím o autentičnost výrazu.*¹¹
- V meziválečných letech **1919–1939 (3. období)** vrcholí zájem o autenticitu i spontaneitu – jak v umělecké avantgardě, tak i v nadšení pro dětskou tvorbu. Koncem 30. let 20. století se též tlačí do popředí zájmu nové impulsy psychologických teorií tvořivosti. Ty se pak rozvíjejí a ovlivňují dění celé druhé poloviny 20. století.¹²
- Roky **1940–1945 (4. období)** označují 2. světovou válku,
- **1946–1948 (5. období)** poválečnou obnovu,
- **1949–1968 (6. období)** socialistický realismus.¹³
- Během éry normalizace **1969–1989 (7. období)** se k nám paradoxně dostávají podněty z anglické výtvarné výchovy, zvláště fenomén projektů, tedy dlouhodobých metodických řad. V českém prostředí byl tento trend uchopen zprvu pedagogy lidových škol umění a vyústil do pořádání monotematických výstav

10 / Slavík, J. (2005). Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In J. Slavík (Ed.), *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik* (1st. ed., pp. 11–49). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

11 / Tamtéž.

12 / Tamtéž.

13 / V případě tohoto období aktuálně autorský tým zvažuje jeho rozdělení z důvodů výrazných politických proměn (1949–1960; 1961–1968)

žakovských prací. Poté se začal uplatňovat i v rámci běžné výuky základních škol.

- Porevoluční epocha **1990–1992 (8. období)** přinesla ve výtvarném vzdělávání vznik pluralitních tendencí a konec centralizovaného řízení vydávání učebnic.
- **1993–2003 (9. období)** – rozdělání Československa startuje počátek novodobého pojetí výtvarné výchovy. *Zhruba od r. 1997 začaly do odborné kvality učebních úloh pozitivně zasahovat vlivy tzv. galerijních animací (...). Přínos galerijních animací strmě rostl v průběhu devadesátých let 20. st. na podkladě tlaku na zlepšený styk muzeí a galerií výtvarného umění s veřejností, jenž souvisel s přílivem zkušeností tzv. muzejní pedagogiky ze zahraničí.*¹⁴ Přelom 20. a 21. století se nese v duchu reflektivně-dialogického přístupu¹⁵ spjatého s příklonem k umění.
- V roce 2004 MŠMT ČR schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Změna systému kurikulárních dokumentů definovala jejich nové vytváření na dvou úrovních – státní (*Rámcové vzdělávací programy*) a školské (*Školní vzdělávací programy*). RVP a jeho příklon k videocentrickému pojetí výtvarné výchovy, zastávaného Jaroslavem Vančátem, určuje vývoj a směřování současné výtvarné pedagogiky (**10. období; 2003–2015**).

3.2 TŘÍDĚNÍ PODLE CHARAKTERU DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ

Publikace byly dále dle charakteru svého textu a zaměření systematicky rozděleny do 12 kategorií.

1. Školní učebnice je druh knižní publikace, vytvořené pro žáky

14/Tamtéž.

15/Tamtéž.

ZŠ nebo SŠ. Je svým obsahem a strukturou uzpůsobená k didaktické komunikaci. *Funguje jako prvek kurikula – prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání.* Zároveň je didaktickým prostředkem – *informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.*¹⁶ V rámci tohoto textu jsou do kategorie zařazeny pouze učebnice pro ZŠ (příp. nižší stupeň víceletých gymnázií).

2. **Skripta pro SŠ a VŠ** jsou druhem učebního textu, adresovaného studentům středních či vysokých škol s pedagogickým zaměřením. Skripta svým tématem rozšiřují vědění z přednášek či kurzů. Pro studenty je vydávají pedagogové či odborníci jednotlivých vzdělávacích institucí.¹⁷ V rámci tohoto textu jsou do kategorie zařazeny také *učebnice pro SŠ, vyšší stupeň víceletých gymnázií, SOŠ, SOU, VOŠ a VŠ.*
3. **Pracovní sešit a pracovní list** jsou druhem *cvičebnice, obsahující převážně úkoly a cvičení pro samostatnou práci žáků. Většinou je používán na 1. stupni základní školy, ve vyšších ročnících obvykle jako doplněk učebnice.*¹⁸ Pracovní list ve VV může nahrazovat zápis do sešitu, napomáhá pochopení a osvojení si probíraného učiva. V současnosti je pracovní list oblíbeným edukačním doplňkem v rámci galerijních animací.
4. **Metodická příručka** – tzv. „učitelův průvodce“. *Součástí pomocných materiálů pro učitele, návod, jak pracovat se žáky v určitém předmětu nebo ročníku, jak pracovat s učebními osnovami, učebnicí, učebními*

16/Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). In J. Průcha, Walterová, E., & Mareš, J., *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd., p. 323). Praha: Portál.

17/Tamtéž, s. 264.

18/Tamtéž, s. 214.

*pomůckami.*¹⁹ Pedagogům VV napomáhá a vysvětluje, jak do vyučovacích hodin aplikovat výtvarné techniky, či jakým způsobem zprostředkovávat umění nebo využívat aktuální trendy z oblasti výtvarné výchovy.

5. **Technická příručka** je publikací zprostředkovávající teoretické návody a tvorbu v jednotlivých výtvarných technikách. Pojednává o technice samotné a o jejích specifikách (např. jak zvládnout základy akvarelu, techniku kresby, základy perspektivy a jiné).
6. **Náměty pro výtvarnou činnost** jsou kategorií, zahrnující různorodé publikace zprostředkující praktické návody na tvorbu v jednotlivých výtvarných technikách. Nezaměřují se přímo na techniku samotnou, ale jsou zásobníkem nápadů a námětů pro výtvarné činnosti. Jsou cíleny na rodiče a širokou veřejnost, v praxi je ale využívají také učitelé.
7. **Odborná publikace (pro obor výtvarná výchova)** je *souhrnné označení pro vědeckou, populárně naučnou a jinou odborně zaměřenou literaturu*²⁰, věnovanou výtvarné výchově. Není primárně psána pro školní prostředí (přestože může být významným zdrojem informací pro pedagoga i žáka), je určena pro více či méně odbornou veřejnost.
8. **Odborná publikace (pro obor výtvarné umění)** je *souhrnné označení pro vědeckou, populárně naučnou a jinou odborně zaměřenou literaturu*²¹, věnovanou výtvarnému umění (dále viz kategorie 7).
9. **Odborná publikace (pro ostatní obory)** je *souhrnné označení*

19/Tamtéž, s. 153.

20/Vodičková, H., & Cejpek, J. (1965). *Terminologický slovník knihovnický a bibliografický* (1st ed., p. 61). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

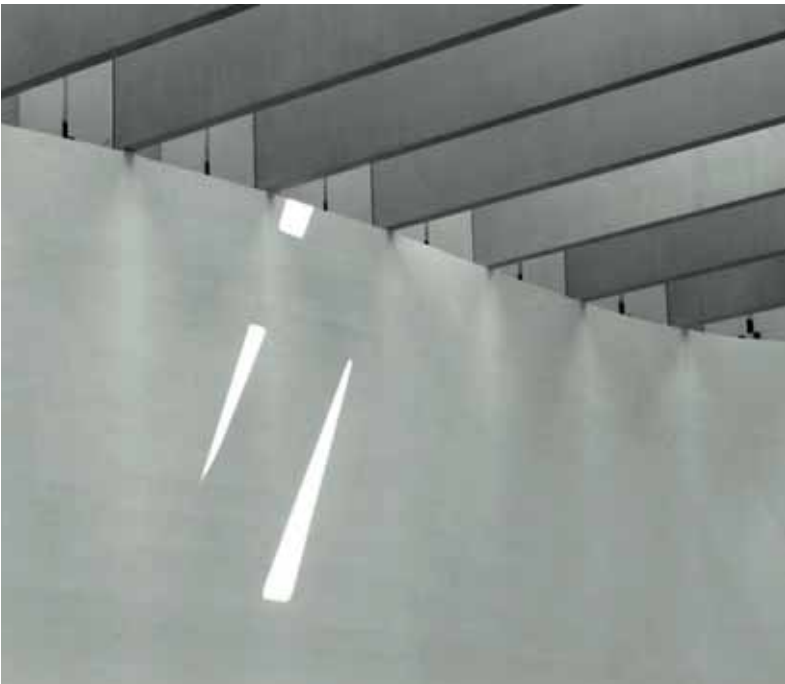
21/Tamtéž.



//////////////////// **OBR. 1–3** / CALATRAVA SANTIAGO: AUDITORIUM NA TENERIFE, FOTO AUTOR

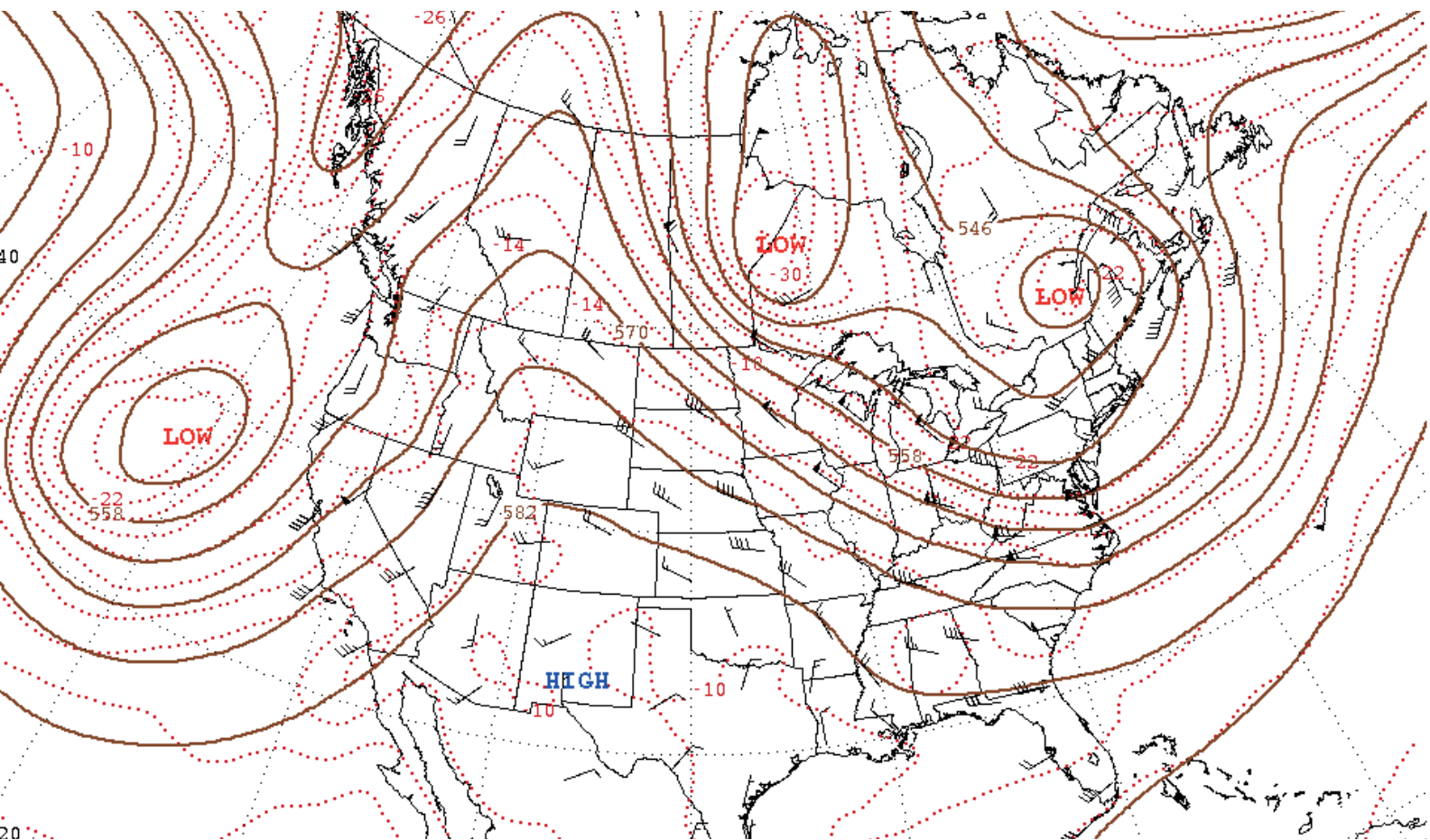


OBR. 5 / ŠEBEK JIŘÍ: RADOTÍNSKÝ MOST ////////////////////////////////// **OBR. 8** / CLEMENCE PAUL: STREAMSONG RESORT, FLORIDA //////////////////////////////////



//////////////////// **OBR. 7** / CLEMENCE PAUL:
//////////////////// CORNING MUSEUM OF GLASS, NY

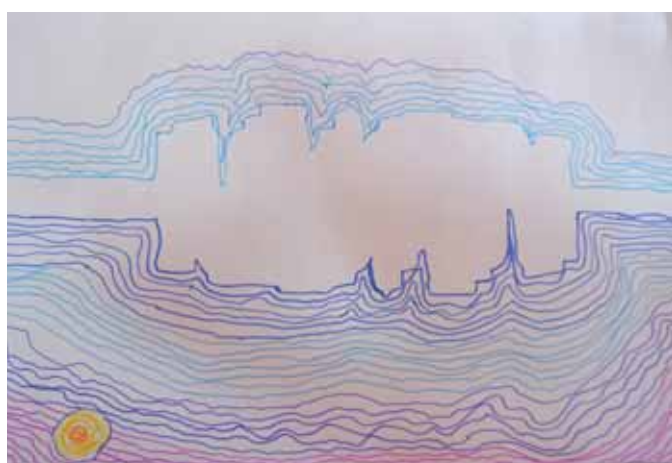
OBR. 1-2 / VÝCHODISKA ÚKOLU



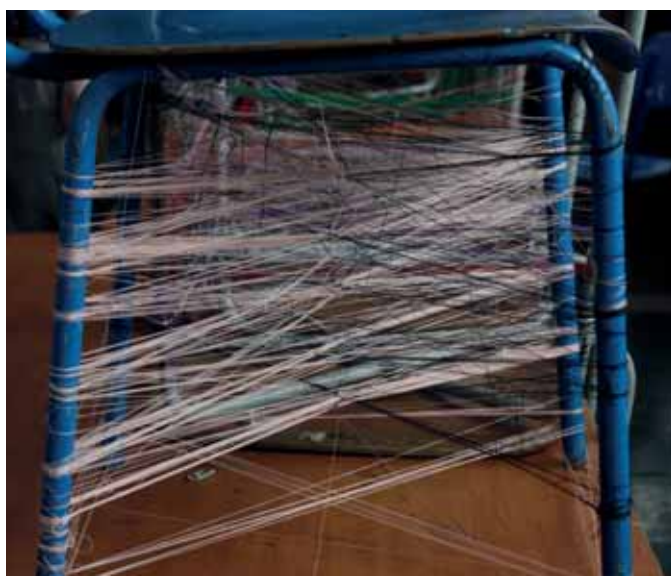
OBR. 1 / NATIONAL CENTERS FOR ENVIRONMENTAL PREDICTION. A 500-MILLIBAR HEIGHT CONTOUR MAP

OBR. 2 / JIALIANG, GAO. TERRACE RICE FIELDS IN YUNNAN PROVINCE, CHINA





OBRAZOVÁ DOKUMENTACE K ČLÁNKU / **SOUDOBÉ UMĚNÍ V SOUČASNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE?**
LINIE V PROSTORU



pro vědeckou, populárně naučnou a jinou odborně zaměřenou literaturu²², věnovanou jiným oborům, než výtvarné výchově. (dále viz kategorie 7).

10. Slovník a encyklopedie.

Slovník je abecedně řazený seznam pojmů, jejichž jednotlivé významy vysvětluje z určitého hlediska, podle jeho tematického zaměření. *Encyklopedie* je dílo shrnující základní poznatky lidského vědění nebo jeho vybraných částí, uspořádané abecedně nebo systematicky, často o rozsahu více svazků.²³

11. Sborník je recenzovaná neperiodická publikace, vydaná u příležitosti pořádané konference, semináře nebo sympozia, má přidělen ISBN kód. Neobsahuje pouhé abstrakty, ale samostatné stati různých autorů, které mají většinou společný prvek nebo příbuzné téma.²⁴

12. Monografie je neseřadová publikace, která systematicky, všestranně a podrobně pojednává o jednom, zpravidla úzce vymezeném tématu.²⁵

4 POPIS SEZNAMU PUBLIKACÍ DLE KATEGORIÍ A HISTORICKÝCH OBDOBÍ

Kategorie textů / Období VV	1774-1899	1900-1918	1919-1939	1940-1945	1946-1948	1949-1968	1969-1989	1990-1992	1993-2003	2004-2015	Počet publikací v dané kategorii
Školní učebnice	0	0	0	0	0	0	4	0	12	10	26
Skriptu pro SŠ a VŠ	0	0	1	0	0	1	7	3	2	0	14
Pracovní sešit a pracovní list	0	0	0	0	0	0	0	0	9	2	11
Metodická příručka	0	0	0	0	0	12	11	2	9	6	40
Technická příručka	0	0	0	0	0	2	11	1	4	1	19
Náměty pro výtvarnou činnost	0	0	0	0	0	0	0	0	7	37	44
Odborná publikace (pro obor výtvarná výchova)	0	0	2	0	0	12	15	3	10	2	44
Odborná publikace (pro obor výtvarné umění)	0	0	0	0	0	3	3	0	1	0	7
Odborná publikace (pro ostatní obory)	0	1	1	0	0	4	10	0	6	2	24
Slovník a encyklopedie	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Sborník	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
Monografie	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Počet publikací v daném období	1	1	4	0	0	34	64	10	61	60	235 celkem

//////////////////TAB. 1 / POČTY PUBLIKACÍ DLE KATEGORIÍ A HISTORICKÝCH OBDOBÍ

Z početního zastoupení publikací v jednotlivých obdobích/kategoriích je patrné, že před rokem 1949 jich buď bylo vydáno jen velmi málo, nebo se je zatím autorům textu

nepodařilo vyhledat. Z tabulky je dále výrazně patrný nárůst počtu publikací, vydaných po r. 1949. Největší „boom“ však nastává od poloviny 90. let. Nevznikají již jen publikace

//////////////////
22/Tamtéž.

23/Hlavatá, E. (Ed.). (1979). *Informační prameny: terminologický slovník* (1st ed., p. 36). Praha: ÚVTEI.

24/Typy dokumentů – definice. (2016). ASEP Evidence výsledků vědecké práce v AV ČR – Knihovna Akademie věd ČR [Online]. Retrieved January 31, 2016, from <https://www.lib.cas.cz/asep/uvod-do-asep/jednotlive-typy-dokumentu-%E2%80%93-definice/>
25/Hlavatá, E. (Ed.). (1979). *Informační prameny: terminologický slovník* (1st ed., p. 82). Praha: ÚVTEI.

primárně orientované na vzdělávací instituce a odbornou veřejnost, ale i metodické příručky, knihy seznamující s výtvarnými technikami, či náměty na hry s výtvarným materiálem pro laiky a širokou veřejnost. *Náměty pro výtvarnou činnost* v období 2004–2015 početně výrazně převyšují publikace v ostatních kategoriích. Toto zjištění koresponduje s poznatky z dříve realizovaného grantového projektu, ve kterém 27 z 36 respondentů v dotazníku u otázky „Které učební pomůcky a materiální didaktické prostředky využíváte ve výtvarné výchově?“ uvedlo, že využívá příručky *her a tvořivých úkolů* (nejvíce podobnou zde uvedenou kategorii *Náměty pro výtvarnou činnost*).

5 ZÁVĚR

Výše uvedený seznam nelze asi nikdy považovat za definitivní, důvodem je obtížná dohledatelnost materiálů z počátku stanovené časové osy, a naopak nepřehledné množství publikací, ležících u jejího konce. Z hlediska budoucího pokračování naznačeného výzkumného projektu však bylo pro autorský tým důležité ponechat pole výběru přiměřeně široké, aby bylo možné vhodně reformulovat výzkumnou otázku a analyzovat tu část spektra tištěných didaktických materiálů pro VV na 1. stupni ZŠ, která by přinesla informace, důležité např. pro zájemce o tvorbu nových didaktických materiálů.

V tuto chvíli se autoři textu přiklání k variantě podrobit kvalitativní analýze obsahu (dle P. Mayringa) s ohledem na výše uvedené výzkumné otázky (a jejich případnou reformulaci) pouze publikace z kategorie Školní učebnice z období 1990–2015.

Tento text lze prozatím považovat přinejmenším za možnost nahlédnout na vývoj VV v ČR „jinak“, a sice prizmatem tištěných didaktických materiálů. Ty totiž vývoj

oboru sledují, jsou jeho nepřímým produktem a zároveň jeho další vývoj ovlivňují a spoluutvářejí, jsou-li v praxi používány. Doufáme, že finální výstup projektu by mohl svým obsahem napomoci zlepšit situaci v oblasti didaktických materiálů pro VV na ZŠ, ať už jako podklad pro případné autory nových didaktických materiálů, či jako informační zdroj pro všechny zájemce o historii oboru VV.

////

POUŽITÁ LITERATURA

- Blázková, Z., & Makovský, M. (2015). „Myška v krabíčce od sýra“ – vybrané příklady výtvarně-edukativní literatury. In M. Koleček (Ed.), Čelem k umění: Kolektivní monografie textů z mezinárodních studentských konferencí (první, pp. 101–107). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Cikánová, K., Fulková, M., Hazuková, H., Roeselová, V., Slavík, J., & Šamšula, P. (1998). Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Géringová, J., Makovský, M., & Minaříková, L. (2013). Studentský výzkumný projekt „Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a kultura.“. *Výtvarná výchova*, 53(1), 4–6.
- Hlavatá, E. (Ed.). (1979). Informační prameny: terminologický slovník (3rd ed.). Praha: ÚVTEI.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (8. Aufl., Dr. nach Typoskript.) Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
- Slavík, J. (2005). Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In J. Slavík (Ed.), *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik* (1st ed., pp. 11–49). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Valeš, V. (1997). Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). *Výtvarná výchova*, 34(4), 1–4.
- Vodičková, H., & Cejpek, J. (1965). *Terminologický slovník knihovnický a bibliografický* (1. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

POUŽITÉ ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na základní škole: Vztah obsahu, formy a historického kontextu jako východisko pro tvorbu nového didaktického materiálu. (2014). Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova

na základní škole: Vztah obsahu, formy a historického kontextu jako východisko pro tvorbu nového didaktického materiálu. [Online]. Retrieved January 31, 2016, from <http://sgs.knizky.kaveka.cz/>

////////////////////////////////////

Mgr. Miloš Makovský vystudoval učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ na KVK PF UJEP, kde působí také jako odborný asistent a doktorand. Šest let pracoval jako učitel výtvarného oboru na ZUŠ. Je členem redakce literárněkulturního časopisu *Haluze*, který se zaměřuje na zprostředkování výtvarné tvorby, knižní design a typografii. Ve své disertační práci se zabývá oblastí tištěných didaktických materiálů pro předmět výtvarná výchova.

Kontakt: milos.makovsky@ujep.cz

Mgr. et Mgr. Dagmar Myšáková je doktorandkou na KVK PF UJEP. Působí také jako galerijní pedagog v ústecké Galerii Emila Filly a v lektorském centru Armatuurka. Ve své disertační práci se zabývá instalací uměleckého díla a architektonickým řešením výstav jako možného edukačního prostředku. Publikuje rovněž texty zaměřené na oblast galerijní pedagogiky a zprostředkování umění.

Kontakt: dagmar.mysakova@kaveka.cz

Mgr. Eva Svobodová vystudovala výtvarnou výchovu na KVK PF UJEP. V současnosti zde působí jako doktorandka a vyučuje předměty zaměřené na techniku malby a grafiky. Je zaměstnaná také jako pedagog výtvarného oboru na ZUŠ v Mostě. Disertační práce navazuje na diplomovou práci *Vizuální transformace subžánrů holandského zátiší 17. století v postmoderním umění* (2015).

Kontakt: efka.svob@seznam.cz

SOUDOBÉ UMĚNÍ V SOUČASNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE?

UMĚLECKO-PEDAGOGICKÉ PRAXE STUDENTŮ 1. ROČNÍKU NAVAZUJÍCÍHO MAGISTERSKÉHO STUDIA PEDF UK V PRAZE / **VĚRA UHL SKŘIVANOVÁ**

ANOTACE

Zpráva přináší informace o pedagogicko-výtvarných praxích studentů Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, které byly realizovány na pražských základních školách. Součástí zprávy jsou didaktické přípravy na výuku a rozsáhlá obrazová dokumentace.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pedagogické praxe, současné umění, didaktická struktura přípravy, realizovaná výuka, obrazová dokumentace.

V letním semestru akademického roku 2015–2016 absolvovali studenti prvního ročníku navazujícího magisterského dvouoborového studia Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze své první pedagogické praxe na pražských základních školách. V seminářích didaktiky si před praxemi připravili a didakticky rozpracovali náměty pro výuku. V rámci východisek připravovaných výtvarných úkolů se studenti pokusili tematizovat také soudobé umění s cílem obohatit školní úlohy obsahově a také využít soudobé umělecké postupy ve školní praxi. Tato zpráva přináší tři různé ukázky didaktických příprav a obrazové dokumentace realizované výuky, která byla v rámci seminářů i následné výstavy reflektována.

NÁMĚT: PROMÍTANÉ KRAJINY

Autorka: Bc. Hana Leisnerová

Časová dotace úkolu: 45 minut

Cílová skupina: žáci 9. ročníku ZŠ

Ověření úkolu: ZŠ Tábořská, Praha

Inspirační východiska: Výtvarná úloha na námět Promítané krajiny je inspirována z hlediska námětu a formy **Alenou Kučerovou**, která v 80. letech tvořila perforováním plechových matic monumentální grafické listy a pomocí bodů modelovala krajiny. Dalším inspiračním východiskem se stalo dílo fotografa **Lloyda Godmana** „Carbon Obscura“, ve kterém tematizuje



Umělecko pedagogické praxe na ZŠ

Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta
UK v Praze

3. patro

Vernisáž 18. 5. v 17 hodin

Daniela Barochová, Jan Charvát,
Magdaléna Janitorová, Martin Kažmír,
Olga Konvalinková, Hana Leisnerová,
Valentino Mele, Emmy Mužíková,
Klára Nosková, Paulína Pélyová,
Monika Plíhalová, Gabriela Popovičová,
Barbora Samková, Karolína Šrámková,
Nikola Stránská, Veronika Vinterlíková,
Kamila Zawadská

1. ročník NMgr. vedla Věra Uhl Skřivanová

bod, krajinu, světlo a projekci. Perforováním tmavého karbonového papíru, jenž utěsní uzavřený prostor, vytváří krajiny, které pomocí denního světla ožívají. Třetím inspiračním východiskem se stala práce fotografa **Abelarda Morella**.

Klíčová slova: krajina, promítání, bod, světlo.

Pomůcky: diaprojektor, diarámečky, pauzovací papír, špendlíky.

Učivo

Rozvíjení smyslové citlivosti

Uplatnění prvků vizuálně obrazného vyjádření – linií, tvarů, světlostních kvalit, vztahů a uspořádání v ploše v rámci kresby a projekce. Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecké i vlastní tvorby.

Uplatňování subjektivity

Prostředky pro vyjádření emocí, fantazie, představ a osobních zkušeností.

Ověřování komunikačních účinků

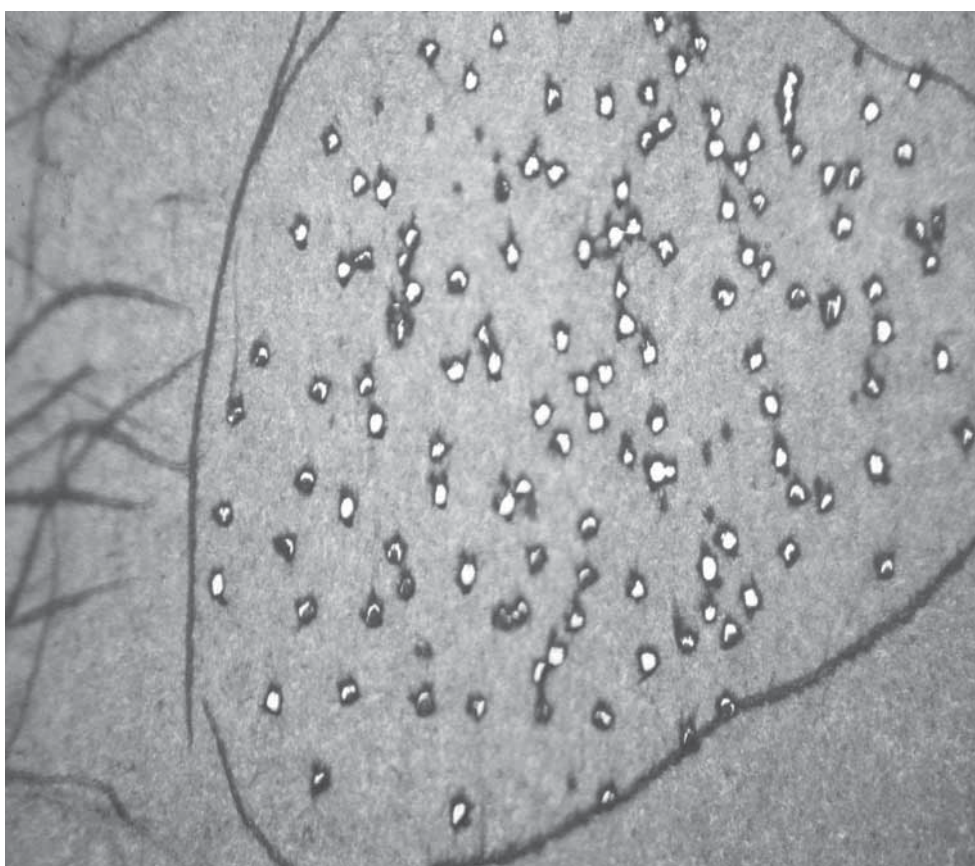
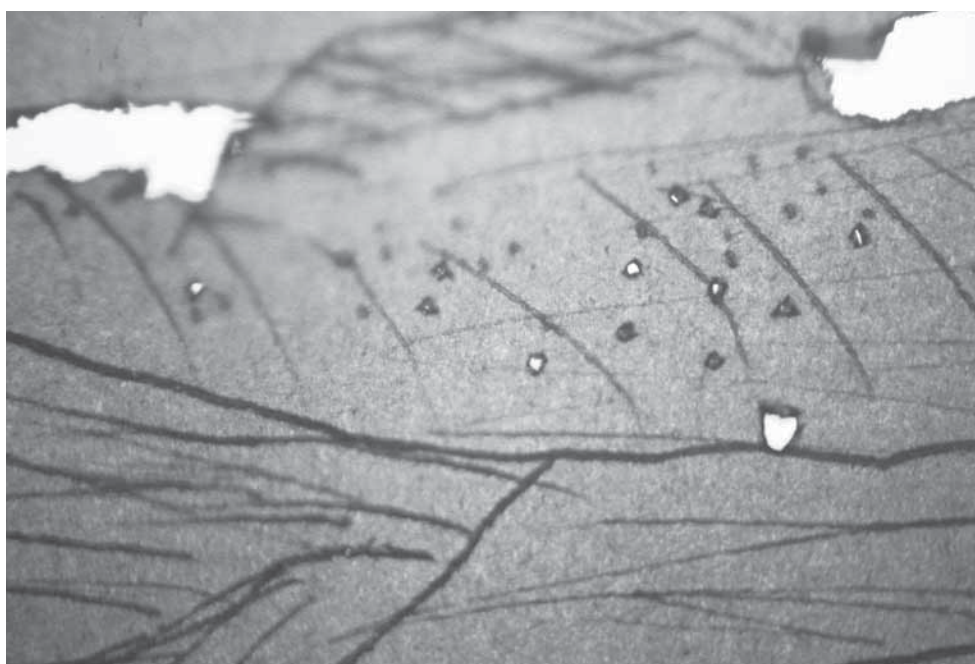
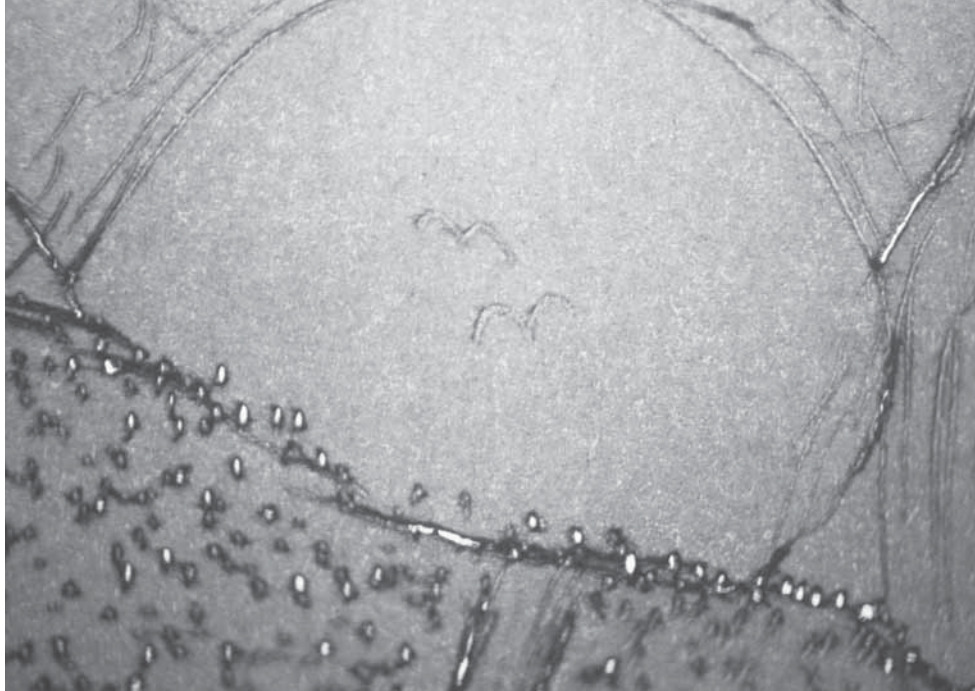
Utváření a zdůvodňování osobního postoje v komunikaci. Prezentace výsledků, obhajoba záměrů autora, interpretace vizuálně obrazného vyjádření.

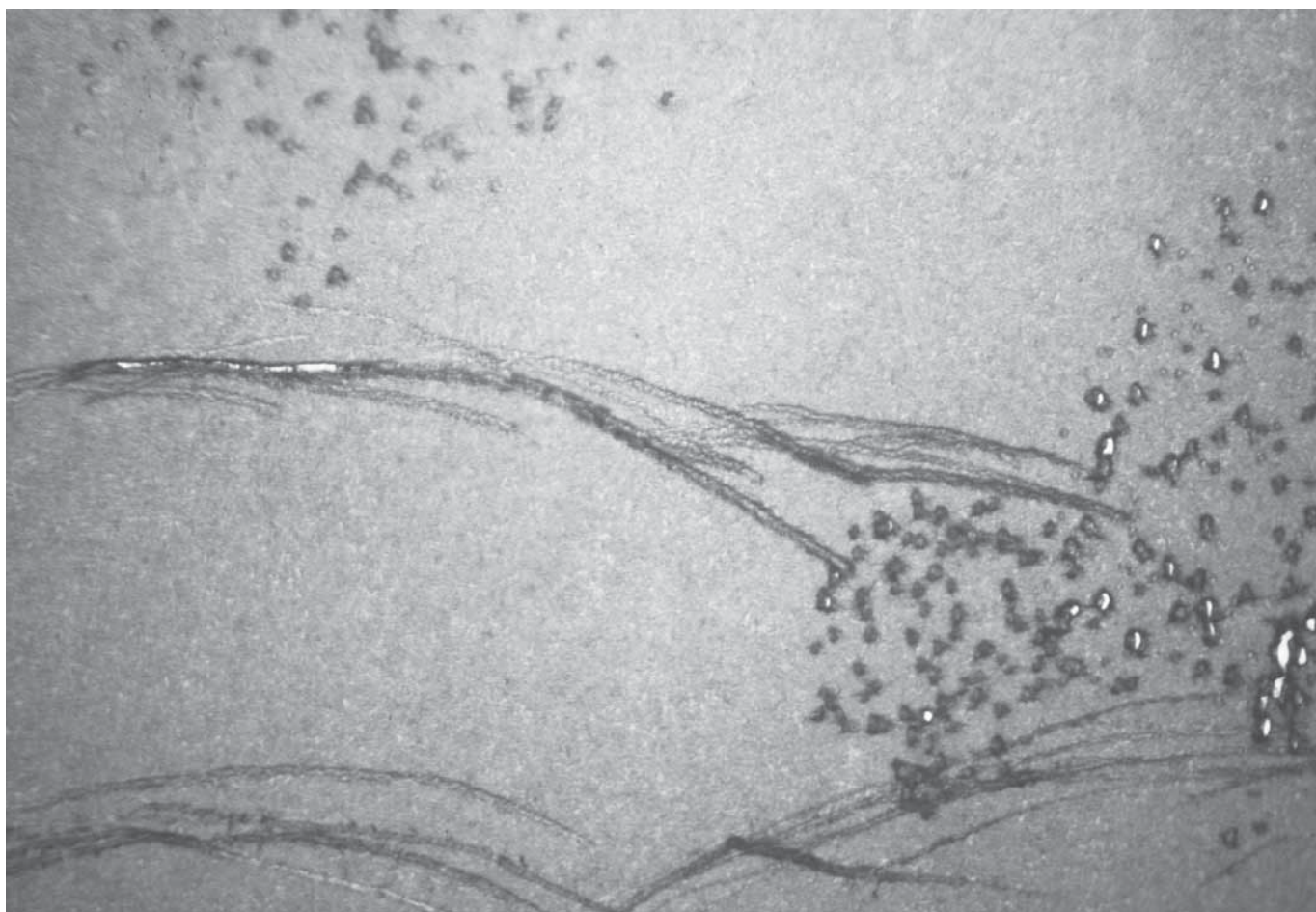
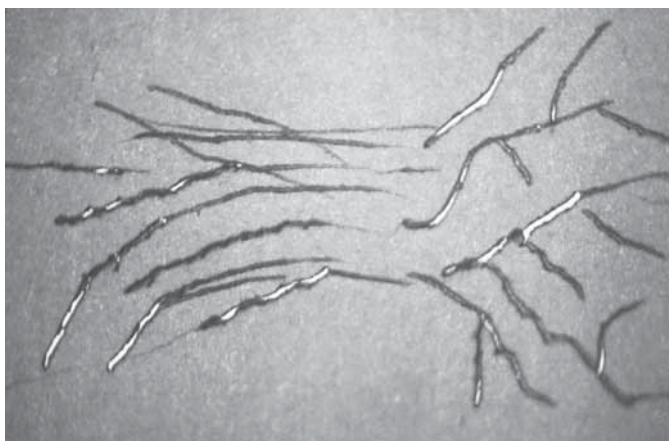
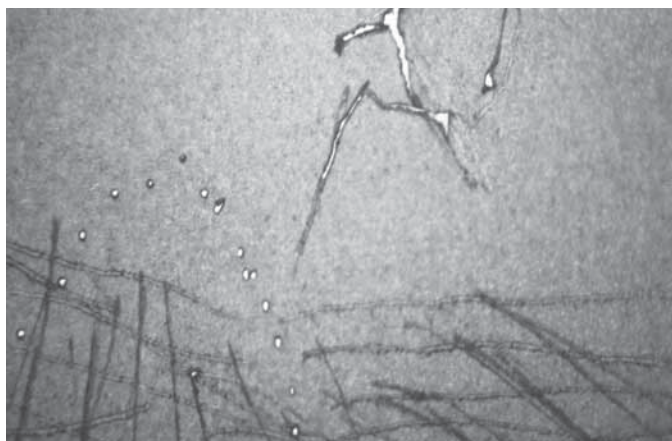
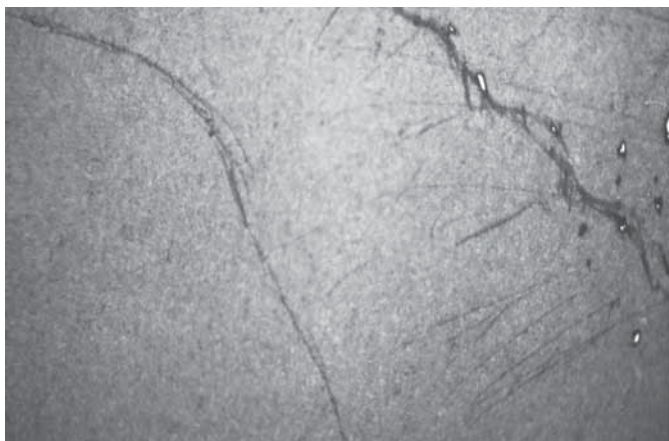
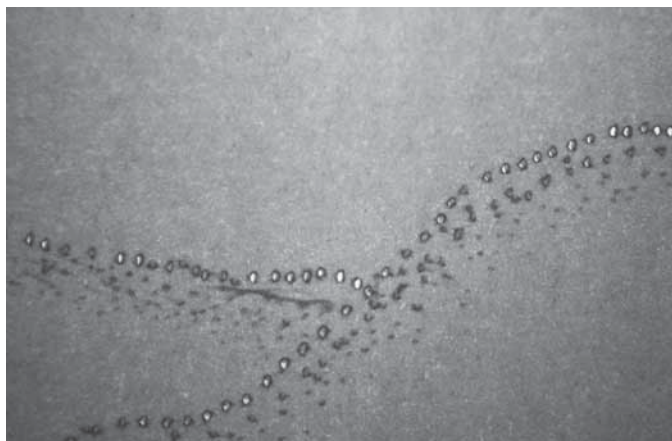
Očekávané výstupy RVP ZV

Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů (*žáci jsou seznámeni s novými způsoby vizuálně obrazného vyjádření*); uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků.

Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie (*žáci tvoří krajiny na základě svých představ a fantazie*).

Žák k tvorbě užívá některé postupy uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích (*např. projekce*).





////////////////////OBR. 1-8 / PROMÍTANÉ KRAJINY

Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření (*vytváří miniaturní krajiny v diarámečku a promítá je na stěnu třídy*). Porovnává a hodnotí jejich účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.

Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků (*Žák přemýšlí nad možnostmi uplatnění projekce a vychází přitom z osobní zkušenosti s tímto médiem, navazuje na díla umělců: Aleny Kučerové, Lloyda Godmana, Abelarda Morella*).

Fáze výtvarného úkolu

Motivace: Seznámení s principem a možnostmi diaprojektoru před vlastní tvorbou. Ukázka vlastností pauzovacího papíru – trhání, perforování, překrývání a jeho následné promítnutí.

Ukázka inspiračních východisek uměleckých děl výše jmenovaných autorů.

Formulace zadání výtvarného úkolu

učitelem: Představte si krajinu, kterou budete zpracovávat. Vaše krajina může být konkrétní či smyšlená. Krajinu znázorníte na pauzovací papír perforováním, trháním, propichováním, rytím či jeho vrstvením. Až se rozhodnete, že krajina je

hotová, uzavřete ji do diarámečku. V závěru hodiny si všechny krajiny promítneme.

Průběh realizace úkolu: Tvorba zobrazení krajin z vlastní fantazie na pauzovací papír perforováním, trháním, dokreslováním a překrýváním. Společné promítání vytvořených krajin, prezentace a obhajoba vzniklého díla. **Reflexivní dialog se žáky.**

Sledované kategorie hodnocení: práce s prvky vizuálně obrazné komunikace, kompozice prvků v daném miniaturním formátu, práce se světlem a stínem, vlastní prezentace a obhajoba práce.

Možné návaznosti: ilustrace příběhu, tvorba komiksu.

NÁMĚT: LINIE V PROSTORU

Autorka: Bc. Barbora Samková

Výtvarný problém: poznávání materiálových struktur a prostorových vztahů, ověřování možností kresebného vyjádření v prostoru, proměny kresebného vyjádření a prostorových vztahů na základě proměn světla a stínů.

Využité techniky a způsoby umělecké tvorby: fotografie, objektová tvorba, instalace.

Materiály a pomůcky: židle, provázky, nůžky, plátno, baterka, fotoaparát

Cílová skupina žáků: 2. stupeň ZŠ

Ověření úkolu: ZŠ Tábořská, Praha
Inspirační východiska: Chiharu Shiota (instalace – site specific, práce se světlem a stínem), Anne Patterson (prostor, linie, řád, ozvláštnění místa, symbolika barev), Kelssey Lee Offield, Bohyun Yoon (princip náhody, experimentování, práce se světlem a stínem).



OBR. 1–2 / LINIE V PROSTORU



Očekávané výstupy RVP ZV:

Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku i sociálně utvářeného či symbolického obsahu.

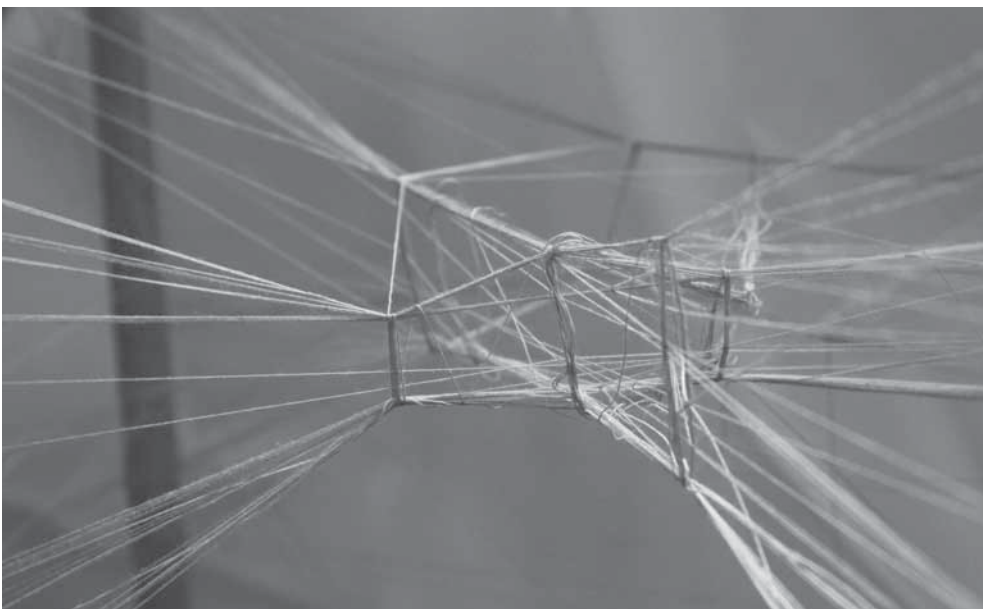
Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů (žák volí vhodné prostředky pro svou instalaci, při sestavování instalace zkoumá tvar, prostorové vztahy, měřítko instalace, vlastnosti materiálu); uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků (žák experimentuje s materiálem, hledá vhodné možnosti tvorby, zamýšlí se nad koncepcí své instalace, využívá vhodné výtvarné prostředky pro realizaci svých představ). Účinky výtvarného výrazu porovnává a hodnotí s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření (žák využívá postupy tvorby umělců, se kterými se před výtvarnou tvorbou seznámil, přemýšlí nad celkovým kontextem vzniku děl).

Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci (žák diskutuje postupy a koncepty děl představených umělců, v procesu vlastní tvorby diskutuje účinná díla, po dokončení úkol reflektuje a přemýšlí nad jeho významem a přínosem. Žák prezentuje své dílo, popisuje a zdůvodňuje použité výtvarné postupy).

Fáze výtvarného úkolu:

Motivace

Diskuze nad uměleckými díly Chiharu Shioty, Anne Patterson, Kelssey Lee Offield, Bohyun Yoon. Rozpoznání postupů, které ve své tvorbě využívají, a konceptů, které zpracovávají.



OBR. 3-5 / LINIE V PROSTORU





//////////////////// OBR. 6-7 / LINIE V PROSTORU



Motivační hra: všichni žáci mají jeden provázek, ze kterého společně vytvářejí geometrické tvary (kruh, obdélník, krychle). Vedou linii prostorem, vnímají možnosti prostorové kresby, ale také její omezení.

Realizace

Zadání výtvarné práce: Vytvořte instalaci v prostoru jedné židle. Nejde ani tak o samotný objekt, jako spíše o vnímání vymezeného vnitřního prostoru a jeho vztahů k vnějšímu prostoru třídy. K tvorbě použijte provázek. Pokuste se jakýmkoliv způsobem vytvořit jeden celek, například propojením vymezených geometrických tvarů, využitím barevnosti nití apod. Vymezené tvary se mohou prolínat; pracujte záměrně s *průhledy vymezených tvarů* a s okolním prostorem. *Výsledný objekt* fotografujte z pohledu, který je pro vaši instalaci stěžejní.

Následně zakryjte židli plátnem a prosviňte plátno mobilními telefony či baterkou. Prostorová kresba vrhá stín na plátno. Baterkou pohybuje, oddalujte ji a přibližujte, objevujte zajímavé obrazy a fotograficky je dokumentujte.

Reflexivní dialog se žáky nad výslednými fotografiemi, ale také v průběhu experimentování se stínem. Jak se mění prostorová kresba změnou média? Je možné vnitřní prostor židle více propojit s okolním prostorem?

Kategorie hodnocení: realizace prostorové kresby, interpretace konceptu objektové tvorby a instalace.

Možné návaznosti: tvorba animace hry stínů, společná instalace všech židlí, propojování vymezených prostorů.

NÁMĚT: LINIE V KRAJINĚ

Autor: Bc. Martin Kažmír

Časová dotace úkolu: 90 min.

Cílová skupina: žáci ZŠ, 2. stupeň

Ověření úkolu: ZŠ Praha 7,
Korunovační 8

Inspirační východiska úkolu: geografie (vrstevnice v krajině), dílo Petra Kvíčaly (abstrahování a redukce, ornamentální linie, geometrie, rytmus a opakování, vrstvení).

Pomůcky: pauzovací papír, kopírovací papír, karton, nůžky, barevné fixy, propisky.

Konkretizace učiva v návaznosti na:
RVP ZŠ 2. stupeň

Žák redukuje vizuální záznam krajiny na základní linie, hledá a zaznamenává linie v krajině, variuje, vrství a kombinuje lineární vyjádření a jeho barevnost, zabývá se uspořádáním prvků v ploše, jejich rytmem. Žák uplatňuje mezioborový přístup k dílu, zabývá geografii – linie jako vrstevnice krajiny.

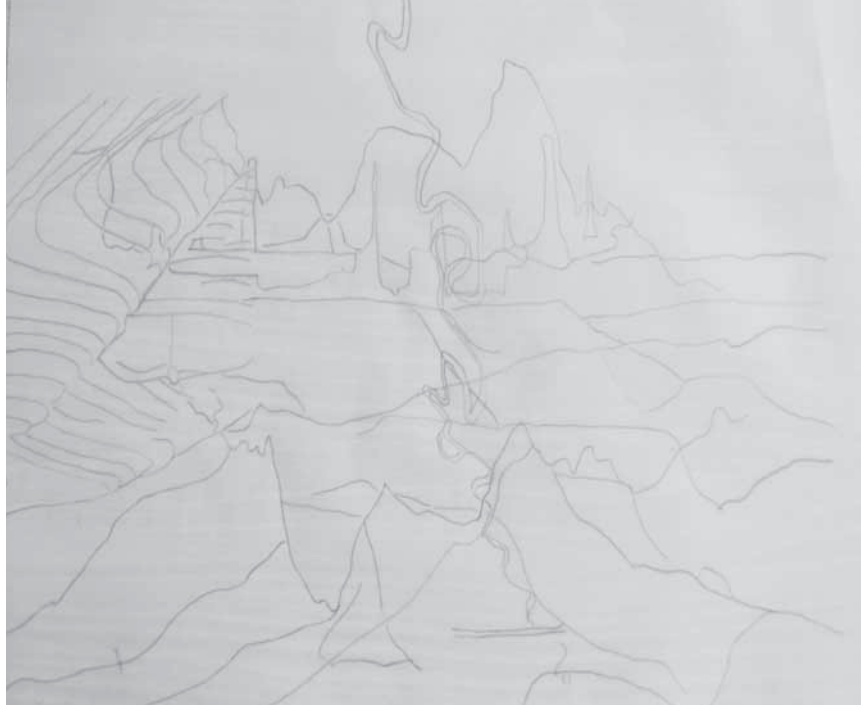
Motivace:

Dialog se žáky o krajinách, které navštívili nebo by chtěli navštívit. Jaká je krajina mého srdce? Obrazové ukázky krajin, žáci diskutují, která krajina je z určitého důvodu oslovila. Ukázka principu a funkce vrstevnic na vyobrazeních v zeměpisném atlase. Žáci sledují obrysové linie předmětů okolo sebe a zaznamenávají je na papír. Přikládají transparentní papír na okno třídy a zachycují obrysové linie města za oknem.

Formulace zadání

vlastního výtvarného úkolu:

1. Zvolte si jeden obrázek krajiny. Přiložte na něj transparentní papír a vyhledejte základní konstruktivní linie vybrané krajiny.
2. Pomocí kopírovacího papíru přeneste na karton linie, které podle



OBR. 1–2 / LINIE V KRAJINĚ //////////////////////////////////////



vás vybranou krajinu nejlépe charakterizují. Karton podle linií vystříhnete a vzniklou šablonu použijte pro další kresbu.

3. Podle šablony kreslete další krajinné vrstevnice. Šablonu posouvejte, překrývejte. Využívejte přitom celou plochu papíru. Využívejte fixy různých barev. Linie můžete dokreslovat také bez použití šablony.

Reflexe: Rozhovory o vzniklém záznamu. Jedná se o krajinu, o geografický záznam nebo o výtvarné dílo založené na rytmu a opakování linií?

////

INTERNETOVÉ ZDROJE

Jialiang, Gao. Terrace rice fields in Yunnan Province, China. [fotografie]. 2,000 × 1,295 pixels. [online]. CC 2003. [28. 7. 2016]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Terrace_field_yunnan_china_denoised.jpg

National Centers for Environmental Prediction. A 500-millibar height contour map for 20 May 2006. [mapa]. 1,039 × 779 pixels. [online]. 2006. [28. 7. 2016]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2006-05-20_500-Millibar_Height_Contour_Map_NOAA.png

////////////////////////////////////

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

pracuje jako didaktička výtvarné výchovy na KVV PedF UK v Praze a na KVK PF ZČU v Plzni. Věnuje se především srovnávací výtvarné didaktice. Je autorkou knihy Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu (2011).

Kontakt: ucitelka@centrum.cz

RECENZE KNIHY GALERIJNÍ A MUZEJNÍ EDUKACE 2

UMĚNÍ A KULTURA VE ŠKOLNÍM KONTEXTU / UČENÍ Z UMĚNÍ / **ERICH MISTRÍK**

AUTORKY KNIHY

Marie Fulková, Lucie Jakubcová, Leonora Kitzbergerová, Vladimíra Sehnalíková a kolektiv

Galerijná edukácia má dnes veľa podôb. Niektoré z nich pretrvávajú z minulosti (výchova harmonickej osobnosti ako relikť osvietencko-komunistickej tradície), niektoré sa orientujú na čiastkové ciele (spoznanie vybraného obdobia v umeleckej histórii), niektoré využívajú návštevu galérie na prehlbovanie medzipredmetových vzťahov (napr. výtvarné zobrazenia historických udalostí), niektoré chcú rozvíjať a prehľbovať estetické vnímanie žiakov. Tá posledná podoba je pravdepodobne najčastejšia, lebo je najjednoduchšia – navštívime výstavu s nejakým výkladom, ktorý sme poskytli vopred, po návrate budeme diskutovať o našich zážitkoch a pokúsime sa reflektovať naše skúsenosti.

Tieto aj iné podoby galerijnej edukácie sú legitímne (okrem tej harmonickej osobnosti), pretože majú vypracované ciele i metódy a plnia mnoho čiastkových cieľov estetickej výchovy. Sú však ohraňované na štandardnú návštevu galérie alebo múzea a sú vlastne len pokračovaním klasického školského vzdelávania v inom prostredí. Okrem toho ani nezodpovedajú súčasnému vývinu kultúry, ktorá kladie úplne iné otázky a pôsobí úplne inak, ako to bolo v časoch, keď sa spomenuté formy estetickej výchovy formovali.

Výtvarné umenie sa totiž už pred niekoľkými desaťročiami pretransformovalo do komplexnej vizuálnej kultúry, kde žije v symbióze s masovými médiami, s piktogramami na ulici, s reklamou a so všetkými, veľmi pestrými úžitkovými

podobami vizuality. Budovať dnes galerijnú edukáciu len preto, aby sme prehľbili vnímanie umenia, je absolútne nedostatočné, aj keď ako doplnková forma má stále svoje miesto.

Autorky recenzovanej publikácie ukazujú iný prístup. Ich prístup je moderný, adekvátny súčasným pohybom v kultúre a založený na hlbokom pedagogickom poznaní vývinu osobnosti, na poznaní rôznych foriem inteligencie a fungovania mozgu, na poznaní potrieb súčasných detí a mládeže. To je prvé veľké pozitívum, ktoré oceňujem na publikácii.

Druhé pozitívum sa týka priebehu a spracovania výsledkov výskumu, ktorý autorky prezentujú.

Pre plné pochopenie publikácie je dôležité vstúpiť do internetových stránok www.gamuedu.cz, kde autorky prezentujú výskumné pozadie svojej publikácie. Je logické, že autorky neponúkajú v publikácii všetky detaily výskumu. Preťažilo by to už aj tak obsahovo veľmi bohatú publikáciu a bežného čitateľa by tieto detaily aj tak nezaujímal, bežný pedagóg sa zaujíma o výchovné metódy a ich výsledky, nie o to, ako sme k nim dospeli.

Na webových stránkach však autorky ukazujú, akými cestami získali výsledky svojho projektu (= Vzdelávanie v oblasti kultúrnej identity národa so zameraním na múzea, galérie a školy, financovaného Ministerstvom školstva ČR). Na webe nájdeme informácie o cieľoch výskumu, o jednotlivých metódach, aj o teoretických koncepciách, ktoré boli v pozadí výskumu

(vrátane jeho harmonogramu). Je tak výborným doplnením publikácie. Nielenže čitateľovi ukáže pozadie vzniku publikácie i výskumu, ale zorientuje ho v metódach a postupoch, ktoré viedli k vývoju edukačných materiálov (= ku konkrétnym výsledkom výskumu prezentovaným v publikácii).

Publikácia tak nie je preťažená empirickým materiálom z výskumu a autorky sa v nej mohli sústrediť na interpretáciu výsledkov výskumu.

„Dvojdomosť“ publikácie (papier a web) je veľkou výhodou. Záujemca sa nestratí v množstve dát, ale má k nim prístup. Čo nepotrebuje, to sa mu nevnučuje, ale čo potrebuje, vždy nájde.

Moje doterajšie poznámky sa však týkali viac formy prezentácie projektu ako jeho obsahu.

Publikácia prezentuje predovšetkým zámery, materiál s jeho interpretáciou a výsledky projektu. Autorky postupovali pod vedením doc. M. Fulkovej rôznymi cestami tak, aby rešpektovali konkrétne výstavy aj konkrétnych žiakov. Napriek nevyhnutnej rôznorodosti postupovali vo všetkých prípadoch metódami akčného výskumu, čo považujem pri takto koncipovanom projekte za najvhodnejší postup.

Akčný výskum umožnil autor-kám pracovať s deťmi a v reálnom čase zároveň uskutočňovať výskum, interpretovať získané údaje aj kvalitatívne vyhodnocovať výsledky. Hlavné však podľa mňa je, že im akčný výskum umožnil uchopiť súčasnú kultúru v jej vizuálnej komplexnosti. Žiaci základných a stredných škôl (podľa povahy

výstavy) neboli len vystavovaní pôsobeniu umeleckých diel (lepšie povedané – celému prostrediu výstavy), ale aktívne do výstav vstúpili. Mohli tak vizualitu, ktorá bola okolo nich, nielen spoznávať, ale zúčastňovali sa na jej tvorbe, transformovali ju do svojich životov, pomyselne si výstavy a skúsenosti z nich odnášali so sebou domov. Stali sa spolutvorcami vizuálneho prostredia (preto som napísal, že boli vystavené prostrediu výstavy, nielen jednotlivým umeleckým dielam).

Žiaci tak nielen spoznávali, ako je vizuálna kultúra okolo nás vytvorená, aké má významy, čo nám ponúka a ako sa v nej orientovať. Tým, že sa stali jej spolutvorcami, prenikali do nej hlbšie a mohli jej porozumieť oveľa lepšie. Porozumieť – zažiť a precítiť ju – meniť ju – interpretovať ju. Pedagogické materiály – ako ich prezentuje táto publikácia – boli vždy pripravené tak, aby ponúkali rôznym deťom rôzne možnosti reakcie a spolutvorby. Motoricky orientovaným deťom ponúkli manipuláciu s predmetmi, analyticky orientovaným deťom ponúkli analytické nástroje a podnety na premýšľanie, fantazijne orientovaným deťom ponúkli priestor pre ich predstavivosť atď. Deti navyše mohli meniť svoje aktivity, prepájať ich, mali priestor pre hľadanie vlastných spôsobov reagencie na výstavu.

Prezentované pedagogické materiály navyše ukazujú, že nič sa nedialo chaoticky, nezmyselne a bez toho, aby to pedagóg riadil. Práve preto mohli riešiteľky projektu vo svojom akčnom výskume cieľavedome podnecovať žiakov v ich prieniku do zákonitostí vizuálnej kultúry.

Publikácia je usporiadaná veľmi logicky. Ukazuje teoretické východiská, predstavuje jednotlivé výstavy, predstavuje spôsoby práce so žiakmi i výsledky ich práce. Čitateľ tak dostane komplexný obraz aj

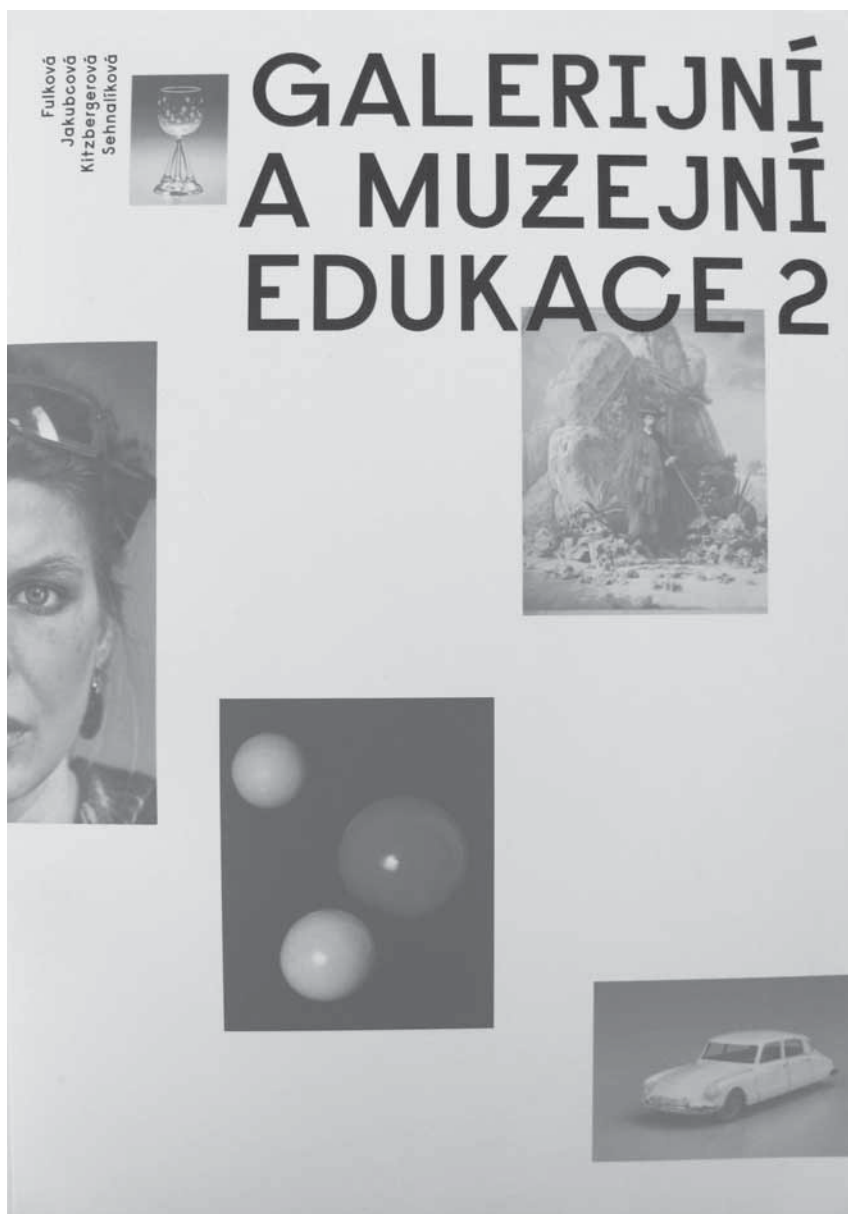
o procese, aj o výsledkoch, aj o súvislostiach so súčasnými teoretickými poznatkami.

Na tomto mieste sa musím vrátiť k predchodkyni tejto publikácie, ku knižke od autoriek Marie Fulkové, Lucie Hajduškové, Vladimíra Sehnalíkové a kol.: *Galerijní a muzejní edukace 1*. Vlastní cestou k umění. Praha: Univerzita Karlova, Uměleckoprůmyslové muzeum, 2012.

Recenzovaná publikácia č. 2 tvorí jasný pendant a pokračovanie knižky č. 1. Dokonca možno povedať, že tvoria jeden nerozdeliteľný celok. Autorky v nich síce pracujú s inými deťmi, na iných výstavách, ale ciele aj postupy sú analogické. Navyše, druhá publikácia je trochu inak usporiadaná ako prvá (autorky v texte komentujú zmenu štruktúry). Je možné diskutovať o tom,

ktoré z usporiadaní je logickejšie, ale zmenou štruktúry autorky ponúkli čitateľom konfrontáciu dvoch prístupov. V prvej knižke akoby bola výstava tým hlavným, a tým druhotným boli reakcie žiakov na ňu. V druhej publikácii sa hlavným stáva to, čo žiaci vytvorili, hlavnými sú výstupy z projektu, teda výsledky práce žiakov pod vedením pedagógov na výstavách, zatiaľ čo výstava je predovšetkým podnetom.

Autorky takýmto spôsobom prišli aj zásadný príspevok do diskusie o galerijnej edukácii, lebo položili otázku: Čo je generálnym cieľom galerijnej edukácie? Chceme v galerijnej edukácii priviesť žiakov k pochopeniu súčasnej vizuálnej kultúry? Alebo chceme, aby sme s pomocou súčasnej vizuálnej kultúry rozvíjali osobnosti detí? Chceme teda, aby sa deti orientovali



vo vizuálnej kultúre, aby ju chápali, aby ju kriticky vnímali a posudzovali – alebo chceme, aby boli samostatnými, aktívnymi a kritickými spolupracovníkmi súčasnej kultúry?

Samozrejme, nie je možné tieto dva ciele od seba oddeliť a pri každej kvalitnej galerijnej edukácii budú prítomné. Ide skôr o ťažisko a priority našej práce – kultúra alebo deti. Práve kombinácia prvej knižky a druhej publikácie v tomto prípade podľa mňa naznačuje jasnú odpoveď: Ak autorky presunuli ťažisko z výstavy na produkty detí, naznačili, že ide hlavne o rozvoj osobnosti dieťaťa alebo mladého človeka. Poznanie, interpretácia, kritické uvažovanie o súčasnej vizuálnej kultúre sú síce absolútne nevyhnutné. V publikácii však cítim stanovisko, že napriek ich nevyhnutnosti je práca s vizuálnou kultúrou (ako nám ju predviedli riešiteľky tohto projektu) stále len nástrojom a že ide hlavne o deti.

Táto diskusia sa v estetickvej výchove rozvíja až v posledných dvoch desaťročiach, definitívne slovo v nej nepadlo. Publikácia Marie Fulkovej a kolektívu však s pomocou precízne naprogramovaného výskumu s vynikajúcimi výsledkami naznačuje možnú odpoveď. Práve solídnosť tohto výskumu, kvalita výstupov a kvalita publikácie sú zásadným príspevkom do tejto diskusie, príspevkom, ktorý nemožno obísť. – To je tretie veľké pozitívum, ktoré oceňujem na publikácii.

Štvrté veľké pozitívum publikácie vidím v prezentácii množstva

pedagogických materiálov. Autorky ponúkajú veľkú sadu precízne vybudovaných pomocných pracovných hárkov a iných pomôcok pre žiakov. Metodické materiály sú doplnené textami pedagógov (niekedy aj žiakov) o tom, ako proces prebiehal. Všetko jasne naviazané na Rámcový vzdelávací program.

Tento súbor síce vznikol pre potreby práce na konkrétnych výstavách. Je však taký bohatý a vybudovaný tak precízne, že môže slúžiť množstvu ďalších učiteľov. Šikovný a motivovaný učiteľ si z nich zoberie poučenie, spozná logiku, akou sú vytvorené a bude si na ich základe vytvárať vlastné učebné materiály. Menej motivovaný učiteľ ich môže zobrať v tej podobe, v akej sú, nájsť k nim vhodný vizuálny materiál a využívať ich na svojich hodinách. Vždy totiž vidí aj to, k čomu tieto metodické materiály viedli, k akým výsledkom sa žiaci dopracovali, takže môže predpokladať, ako budú fungovať v jeho triede.

Pracovné listy navyše učitelia nájdu na webovej stránke projektu.

Pretože aj výstavy, ktorých sa metodické materiály týkajú, sú v publikácii podrobne zdokumentované, menej motivovaný učiteľ môže priamo pracovať vo väzbe na vybrané aspekty využitých výstav.

Publikácia tak je na jednej strane výstupom z vedeckého výskumu. Nezostáva však v uzavretom svete akademického výskumu, ale ako priamu súčasť výskumu ponúka učiteľom nástroje na praktické aplikácie výsledkov výskumu. Máme

tak pred sebou kompletný cyklus: teoretické východiská výskumu – metodológia výskumu – empirické dáta – interpretácia dát – výstupy – praktická aplikácia – prezentácia a propagovanie výsledkov výskumu.

Záver: Autorky svojou publikáciou nadväzujú na najnovšie trendy v pedagogickom výskume a v galerijnej pedagogike. Ponúkajú premyslenú koncepciu akčného výskumu, premyslenú koncepciu práce so žiakmi základných a stredných škôl, dôsledne dokumentujú výsledky svojho výskumu, ukazujú aplikáciu jeho výsledkov a ponúkajú nástroje na také aplikácie. Publikácia je spracovaná veľmi prehľadne – ako sa patrí na publikácie o vizuálnej kultúre a galerijnej pedagogike, je aj graficky na vysokej úrovni.

Publikáciu považujem za vynikajúci výsledok precízne skoncipovaného, originálneho výskumu, ktorý prináša nielen vynikajúce výsledky, ale vnáša do diskusií o galerijnej edukácii aj zásadné otázky, pričom naznačuje aj cesty k ich riešeniu.

////

////////////////////////////////////

Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc. pôsobí ako estetik na Pedagogické fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

Kontakt: www.erichmistrík.sk



//////////////////////////////// Z TITULNÍ STRANY KNIHY //////////////////////////////////

PEDAGOGIKA UMĚNÍ – UMĚNÍ PEDAGOGIKY

ANEB PŘÍNOS OBORU VÝTVARNÁ VÝCHOVA KE VŠEOBECNÉMU VZDĚLÁVÁNÍ / JINDŘICH LUKAVSKÝ

AUTOŘI KNIHY

Věra Uhl Skřivanová a kolektiv

Recenzovaná monografie vznikla na substrátu stejnojmenné konference pořádané v Ústí nad Labem v roce 2012. Editorky Věra Uhl Skřivanová a Anna Tauberová shromáždily texty věnující se závažným tématům oborově-didaktické diskuze a uspořádaly z nich koncepčně sevrěnou monografii, jež nabízí pohledy na obor výtvarná výchova ze tří stěžejních hledisek. Tým autorů byl složen z pracovníků v Ústí, Praze, Olomouci a Plzni, a byl obohacen o hosta z Akademie výtvarných umění v Mnichově. V knize se tak setkávají při „virtuální“ diskuzi osobnosti, které by bylo jinak takřka nemožné zastihnout společně.

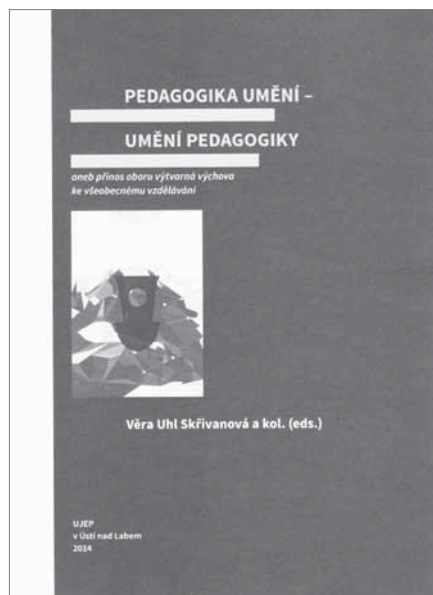
Dle slov editorky monografie nabízí: „... na základě zvolených přístupů k vymezení a zkoumání oborových obsahů a cílů ucelený pohled odborníků na problematiku

vztahu a pozice výtvarné výchovy v rámci soudobého vzdělávání a přispívá tak zároveň k přirozenému sblížení výtvarné výchovy (oborové didaktiky) a pedagogiky.“ (str. 17). Nejprve hodlám stručně představit jednotlivé příspěvky a na závěr recenze se vrátit k celkovému posouzení editorského záměru.

Část I, Specifika oborového výzkumu a jeho přínos ke všeobecnému vzdělávání, otevírá kapitola Jana Slavíka. Text nazvaný Výzkum uměním a umění výzkumu ve výtvarné výchově nejprve připomíná zásadní východisko oborového zkoumání. Skutečnost, že výtvarná výchova je sociohumanitní obor, na který nelze absolutně aplikovat karteziánsky pojaté zákonitosti, nebo jen za cenu odtržení teorie od praxe oboru. Zdůrazňuje proto tzv. *praktický obrat* (str. 25), který vede k užšímu a funkčnímu propojení teorie s praxí. Praktický obrat je východiskem pro chápání umělecké tvorby jako svého druhu výzkumné aktivity, jejíž nejpodstatnější poznávací strategií je *exprese* (str. 27). Kulturním zhodnocením *exprese* je ovšem *reflexivní dialog*. Tento postulat lze brát jako obecný nárok jak pro oblast výuky, tak pro oblast oborově didaktického výzkumu. Kapitola je zakončena typologií představující čtyři obecná výzkumná zaměření na poli oborových didaktik s přiblížením pro výtvarnou výchovu. Právě vyjasnění hlavních typů a cílů oborově didaktických výzkumných designů lze hodnotit jako mimořádně přínosné.

Marie Fulková a Lucie Jakubcová Hajdušková v kapitole Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PEDF UK z let 2011 až 2013, Vybrané metodologie a metody upozorňují na některá specifika oborového výzkumu a představují konkrétní výzkumné kauzistiky. Interdisciplinarita oboru je připomenuta prostřednictvím metafor *perspektivy „toulavého psa“* (str. 38), z které je pohlíženo na tři paradigmatické obraty ve vědách o člověku: *obrat k jazyku, k obrazu a k sociální kolaboraci*. Pro metodickou složku výzkumné praxe je velmi přínosné obecné *schéma struktury výzkumného protokolu* (str. 47), které zvláště začínajícím badatelům pomůže předjímat problémy praktického rázu.

Trojice autorek Petra Šobáňová, Jana Musilová a Monika Beková přináší v kapitole Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova očima výtvarných pedagogů velmi podrobný *historický exkurz do vývoje vzdělávacích obsahů a cílů oboru* (str. 58–70). Postupně probírají perspektivy *osvícenství, technicko-utilitárních koncepcí, pedocentrismu, existentialismu a spiritualismu, spontánně tvořivého pojetí, konstruktivismu* a nakonec *vizuální gramotnosti*. Historická východiska slouží autorům jako předpolí pro představení výzkumu, v němž zjišťovaly postavení výtvarné výchovy v kontextu dalších školních předmětů. Výsledky jsou víceméně potvrzením očekávaných zjištění: předmět je stále vnímán na chvostu důležitosti jako



okrajový či odpočinkový a respondenti vědomě nepracují s terminologií programu vymezující obsahovost výtvarné edukace (str. 80).

Část II, Vizuální gramotnost – soudobý cíl všeobecného vzdělávání v evropském kontextu, otevírá příspěvek Jaroslava Vančáta, nazvaný Čím může být výtvarná výchova prospěšná obecnému vzdělávání: strukturní analýza vzájemných vztahů obrazových objektů v zobrazení jako metodický podklad aktivního ovládnutí zobrazení. Autor nejprve postuluje své východisko v *strukturalismu* a *sémantickém* přístupu k vidění a tvoření obrazových znaků a polemizuje s některými v *praxi obecně přijímanými přesvědčeními* (shoda na prospěšnosti oboru, ztotožnění vizuální gramotnosti s obranným mechanismem proti sociální manipulaci, zdůraznění psychologických účinků tvorby a její interpretace). Mimořádně podnětný pro porozumění vlivu vizuality na mentální uchopení světa je autorův koncept *historického vývoje modelu struktury zobrazení od paleolitického – totemického k modernistickému – relačnímu* (str. 95–98).

Německý host Johannes Kirschenmann rozebírá v kapitole Estetické vzdělávání v Platónově jeskyni, o nutnosti umění, těla a komplementarity, vlivy digitálních médií na identitu mládeže. Autor diskutuje velké množství nej-současnějších pohledů na kulturu mladých lidí z pozic *kulturní antropologie, sociologie, etologie, etiky* a dalších oborů. Platónova jeskyně zastíněného poznání se v jeho pojetí proměňuje v perpetuum mobile roztáčející kola *emočního kapitalismu*, jehož cílem je neustále udržovat vzrušení za vidinou konzumu. Jen příslušnost k výrobním řetězci zajišťuje aktérům *sociální inkluzi, skupinování* (str. 103). Vedle dalších negativních vlivů digitálních médií na opravdovost a individualizaci jejich uživatelů („like it“ kultura,

pozitivní afektivita), vnímá však jejich působnost jako výzvu pro radikální vzepření se prostřednictvím performativní umělecké hry. Jeho úvahy nakonec ústí do návrhu oborových kompetencí pro pedagogiku umění. Jako ironický protipól nefunkčních kompetenčních systémů i floskulí o nejvyšších hodnotách Kirschenmann navrhuje kompetence údivu, rozporů (opozice), autonomie, intenzity a zpomalení.

Věra Uhl Skřivanová přispívá přehledovou studií „Obrazová kompetence“ – klíčová kompetence všeobecného vzdělávání, srovnávací pedagogika umění jako výchozí báze vzdělávání v evropském kontextu. Na úvod autorka pojednává o současném stavu pedagogiky umění a jejím potenciálu pro tvorbu kurikulárních dokumentů. Kriticky zmiňuje nízkou kulturní výměnu se sousedními *německy mluvícími zeměmi*, s nimiž má ČR ovšem úzkou *historickou vazbu v oborových koncepcích* (str. 121). Autorka předkládá studii, v níž subsumuje oborové kompetence klíčovým v současném RVP. Dále porovnává přístupy *lucemburského, bavorského a rakouského* školství s platnou variantou *programového dokumentu českého*. Její velmi pečlivá a podrobná srovnávací studie ukazuje velký inspirační potenciál v oblastech, které nejsou v tuzemském programu propracovány (str. 122–123), nebo v oblasti, kdy je třeba obecný jazyk dokumentu přetavit do formulace výtvarných úkolů a jejich hodnocení (str. 127–128).

Příspěvek Interkulturní komunikace ve výtvarné výchově na binacionálním gymnáziu od Ireny Hruškové poměrně sourodě navazuje na předchozí kapitolu, respektive lze ji chápat jako *kazuistiku* ilustrující možný příklad *spolupráce české a německé pedagogiky umění*. Autorka popisuje systém výuky v německo-české třídě gymnázia v Pirně a příklad konkrétní učební úlohy – *galerijní animace*.

Část III Výtvarná výchova v mezioborových souvislostech otevírá text Terezy Bláhové a Jaroslava Bláhy Komparace jako specifická metoda teorie a dějin umění. Autoři nejprve vymezují obor *umělecké komparatistiky*, její strukturální vrstvy: *morfologii, tektoniku, sémantiku* (str. 148), a nakonec *historický vývoj* pohledu na její předmět zkoumání (Panofsky, Taine, Huyghe). V dalším kroku omezují šíři záběru studie na komparaci výtvarného umění a hudby a postulují čtyři přístupy k realitě: *smyslový, racionální, emocionální (expresivní) a estetizující* (str. 151). Následuje srovnávání *výrazových prostředků v hudbě a výtvarném umění*: tvaru, temporality, struktury a kontextu jeho vzniku (epochy). Prostřednictvím těchto konceptuálních nástrojů nakonec rozebírají aluzi Joyceova díla *Plačky* nad *Finneganem* od Johna Cagea Roaratorie, převedené do divadelní podoby Merce Cunninghamem.

V kapitole Výtvarná výchova zapletená ve významech soudobé společnosti popisuje Kateřina Dytrtová problémy při přípravě budoucích učitelů. Velké mezery vidí autorka ve spolupráci mezi uměleckou a výtvarně pedagogickou sférou, v konzervativnosti oficiální „populární“ vizuality, která se mívá se současným uměním a občanským aktivním životním stylem (str. 167). V další části kapitoly K. Dytrtová velice podrobně rozebírá díla Martina Honerta. S mimořádnou citlivostí konfrontuje komentáře autora s analýzou jeho artefaktů. Někde volněji, v případě rozboru díla *Model scény létající třídy* explicitně, využívá autorka základní mechanismy významování podle Nelsona Goodmana: *denotaci, exemplifikaci a expresi* (str. 176–178). Výsledkem je nejen skvělá analýza konkrétního autorského stylu, ale také obecnější *heuristika konceptové analýzy*, kterou je možné aplikovat i v dalších případech při *interpretaci* a při získávání *vzdělávacích motivů* pro výuku v oboru.

Poslední kapitolu Příběhy a jejich čtení v uměleckých dílech sepsala Leonora Kitzbergerová. Zabývá se v ní žákovskými *miskoncepsemi interpretací* hlavních postav a děje v *literárních dílech* a z nich odvozovaných *narativních dílech výtvarného umění*. Zajímavá jsou zjištění autorky o *diváckých strategiích studentů*, kteří nejsou schopni udržet se v dimenzi *estetického zážitku* při sledování tradičního příběhu zpracovaného pro ně nezvyklou filmovou formou: Martin Scorsese, *Poslední pokušení Krista* (str. 189). V kontrastu s předchozí kapitolou demonstrující expertní úroveň mnohovrstevnaté interpretace, jsou na závěr představeny ukázky studentských interpretací děl na výstavách Davida LaChapella a Jana Koblasy. Autorka na nich přesvědčivě ukazuje zploštění, kterých se dopouští „nepoučený“ divák a které by se měly stát předmětem zájmu oborové edukace.

Monografie je opatřena krátkou předmluvou editorky. Závěrečné shrnutí čerpá z recenzních posudků (J. Brožek, Z. Helus, R. Horáček), které oceňují potvrzující úlohu knihy v oblasti výzkumné metodologie, otevřenost publikace umožňující široké rozkročení a obohacení dialogu o německy mluvící sousedy, návaznost na tradici spatřovanou v konferencích INSEA a nakonec kolaborativní charakter – demonstraci za hodnoty představované oborem pro společnost. Kniha je samozřejmě vybavena jmenným a věcným rejstříkem a medailonky autorů.

Nejsilnějšími stránkami posuzované monografie jsou: *názorová pestrost jednotlivých kapitol*, *vysoká kvalita kapitol* a *inspirativnost* pro další rozpracování oborové problematiky. Názorovou pestrost zajišťuje již samotný charakter týmu. Reflektuje pozitivní skutečnost, že na úrovni oborových teorií existuje koncepční pluralita, nikoliv svazující ideologie. Vysoká kvalita textů



//////////////////////////////////// Z TITULNÍ STRANY KNIHY

spočívá v jejich provázanosti s teoretickými východisky. Nejedná se o triviální čtení, nýbrž o seriózní *studijní materiál*, k němuž se čtenář musí vracet opakovaně. Nejde však o samoúčelnost. Odměnou je mu hlubší porozumění reálné praxi oboru. Daří se tedy bezezbytku naplnit závazek *praktického obratu*, postulovaný v první kapitole knihy. Inspirativnost příspěvků vyplývá z faktu, že se autoři snaží nabízet zobecněné metodiky, nebo heuristiky případným zájemcům. Ať se již jedná o *pojmy* k uchopování současné reality (kap. 5), *kategorizace* (kap. 1, 4, 6), *výzkumné nástroje* (kap. 2) nebo *heuristiky* interpretace či komparace (kap. 6, 8, 9).

Samozřejmě lze uvedená pozitiva vnímat také negativisticky: pestrost jako roztržitost, kvalitu jako složitost a inspirativnost jako snahu o zglajchšaltování. Kritický dialog polemicky posouvající úsilí lidí snažících se jeho problematice *porozumět* a *dorozumívát* se o ní s ostatními členy *profesního společenství* a se širší veřejností musí být vystaven nikoliv na povrchním odsudku, nýbrž na pečlivém čtení

a argumentaci ad rem. Publikaci *Pedagogika umění – umění pedagogiky* hodnotím jako mimořádně významný podnět právě pro pěstování *oborového dialogu* a vřele ji doporučuji ke studiu. Byla by škoda, kdyby zůstala bez povšimnutí. Na závěr si dovoluji parafrázovat výrok básníka Bašó (str. 162): „Neřekneme-li nic, co bude?“

////

////////////////////////////////////

Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D. pracuje na Katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni jako oborový didaktik. Dlouhodobě se zabývá problematikou profesních soudů o hodnocení ve výtvarné výchově, ať již těch, které se týkají činností učitelů při tvorbě učebních úloh, nebo těch, jež se vztahují k výtvarným činnostem žáků. Několik let také vyučuje na SOŠ OUUD Plzeň předmět dějiny umění.

Kontakt: lukajda@kvk.zcu.cz



RS 5096
ISSN 1210-3691
CENA 65 Kč