

DIDAKTIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

*Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství,
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta*

Studium:

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů
2. stupně ZŠ a SŠ

Kurz:

Didaktika výtvarné výchovy



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků na PedF UK Praha (CZ.1.07/1.3.00/19.0002)

OBSAH

1	Předmět výtvarná výchova.....	5
1.1	Výtvarná výchova očima žáků.....	5
1.2	Co tedy učí výtvarná výchova?.....	6
1.3	Vizuální gramotnost	9
2	Výtvarná výchova a výtvarné umění.....	12
2.1	Práce s uměleckým dílem.....	13
2.1.1	Umělecké dílo ve vyučovací hodině.....	14
2.1.2	Umělecké dílo v galerii.....	16
2.2	Výtvarná výchova a kýtč.....	21
3	Výtvarná výchova a učitel.....	25
3.1	Učitelovo pojetí výtvarné výchovy.....	25
4	Výtvarná výchova a žák.....	27
4.1	Podoby jinakosti.....	27
4.2	Genderové potíže.....	29
4.3	Výtvarná výchova a typologie osobnosti žáků.....	31
4.4	Výtvarná výchova a výtvarný projev.....	34
5	Výtvarná výchova v kurikulárních dokumentech.....	36
5.1	Pohled do nedávné historie.....	36
5.2	Současné kurikulární dokumenty.....	38
5.2.1	RVP ZV.....	40
5.2.2	Očekávané výstupy RVP ZV (druhý stupeň).....	40
5.2.3	Učivo RVP ZV (druhý stupeň).....	42
5.2.4	RVP G	44
5.2.5	Očekávané výstupy RVP G.....	45
5.2.6	Učivo RVP G.....	51
5.2.7	Integrované téma HV a VV.....	52
6	Výtvarná výchova ve školní praxi.....	52
6.1	Dokumenty, s nimiž pracujeme.....	52
6.1.1	Školní vzdělávací program.....	52
6.1.2	Tematický plán.....	53
6.1.3	Příprava na vyučování.....	55
6.2	Vyučovací hodina.....	55
6.2.1	Tematický celek.....	56
6.2.2	Motivace.....	56
6.2.3	Téma, námět, výtvarný úkol.....	56
6.2.4	Hodnocení.....	57
6.2.4.1	Klasifikace.....	58

7 Reflektivní dialog.....	59
7.1 Jak a kdy vést reflektivní dialog?.....	62
7.2 Proč trvat na zařazení reflektivního dialogu mezi metody práce ve výtvarné výchově?.....	63
7.3 Jak hodnotit reflektivní dialog?.....	63
8 Zkušenosti z praxe.....	64
8.1 Od studie skutečnosti k pochopení uměleckého záměru.....	64
8.2 Pojmy, představy, abstrakce.....	68
8.3 Vizuální vyjadřování a ostatní smysly.....	73
8.4 Nic nevidíme stejně.....	77
8.5 Techniky, postupy, materiály, hmoty skutečné i virtuální.....	80
9 Závěrem.....	85
10 Slovníček.....	86
Literatura a zdroje.....	86

Anotace

Publikace Didaktika výtvarné výchovy je určena především studujícím distančního studia výtvarné výchovy. Zabývá se cíli a výchovným a vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy v prostředí základních škol a gymnázií, seznamuje s obsahem rámcových vzdělávacích programů a uvádí je do souvislostí se současnou školní realitou a jejím sociálním a kulturním zázemím. Základy didaktiky výtvarné výchovy představuje na základě konkrétních zkušeností z výuky v současných školách, především na čtyřletém gymnáziu, ale reflektuje i zkušenosti ze základních škol a z galerijní pedagogiky.

Annotation

Art Education and the school is intended primarily to students of distance learning art education. It deals with the educational objectives and educational content and art education in elementary schools and grammar schools, familiar with the content of framework educational programs and places them into the context of the current school reality and its social and cultural backgrounds. Fundamentals of didactics arts poses on the basis of concrete experience of teaching in today's schools, especially the four-year secondary school, but also reflects the experience of primary school and gallery education.

Klíčová slova

výtvarná výchova, obsah výtvarné výchovy, tvůrčí proces, výtvarné umění, vizuální gramotnost, osobnost žáka, kurikulární dokumenty, rámcový vzdělávací program, očekávaný výstup, tematický plán, plán vyučovací hodiny, hodnocení, reflektivní dialog, zkušenosti z praxe

Keywords

Art Education, Art Education Content, Creation, Fine Arts, Visual Literacy, Pupil's Personality, Curricular Documents, Framework Education Programme, Expected Outcomes, Thematic Plan, Lesson Plan, Evaluation, Reflection, Practical Experiences



Výtvarná výchova je spojena se slovy vytvářet, tvořit, tvar... Označení „výtvarný“ nám také podsouvá hledisko hodnocení: hodnotíme-li výsledek žákovské činnosti, pak – pro laika často nepříliš srozumitelně – posuzujeme výtvarné kvality práce. Kromě vytváření je ale třeba věnovat mnoho času také dalším souvisejícím činnostem...

1 Předmět výtvarná výchova

„A k čemu mi ta výtvarka bude? Nemohl bych mít radši dvě hodiny IKT navíc?“ Tak se ptá student prvního ročníku gymnázia v úvodní hodině výtvarné výchovy. Po devíti letech základní školy má už jen dva roky na to, aby se přesvědčil, že i pro něj může výtvarná výchova mít smysl.

Výtvarná výchova má v učebních plánech základních škol i gymnázií své pevné místo se zaručenou hodinovou dotací a patří bez pochyby mezi všeobecně vzdělávací předměty. Přesto bývá stále považována nejen žáky a jejich rodiči, ale často i členy vedení škol za oddechovou, nezávažnou disciplínu, případně za nutný, ale nepříliš podstatný přívažek k těm opravdu důležitým oborům a oblastem, které tvoří podstatu výchovy a vzdělání. Učit výtvarnou výchovu je přece tak snadné. („Paní kolegyně, vám chybí čtyři hodiny /dějepisu, fyziky, .../ do úvazku, vzala byste výtvarku v šesté a sedmé třídě?“) Situace na základních školách, z nichž žáci odcházejí po pátém a sedmém ročníku na víceletá gymnázia, tento stav ještě prohlubuje. Škola, ve které zůstane na druhém stupni jen jedna třída v každém ročníku, nutně rezignuje na plnou aprobovanost – a v pořadí předmětů, jež se dají zvládnout bez aprobovaných učitelů, je výtvarná výchova stále na prvních místech. Utěšujme se tedy, že právě zde jsou důvody, které vedou úspěšné absolventy základních škol k podobným výrokům, jako je ten v úvodu.

1.1 Výtvarná výchova očima žáků

Proč se tedy ve školách učí výtvarná výchova? Co rozvíjí? Čemu – a jakými cestami a metodami – se žáci ve výtvarné výchově učí (a naučí)? Zde jsou odpovědi studentů čtyřletého gymnázia, čerstvých absolventů devátých ročníků (většinou) pražských základních škol:

„Kreslili jsme pořád tužkou. Asi abychom se naučili kreslit... ale to jsme se stejně nenaučili.“ „Dělali jsme takové zajímavé akce. Třeba v parku nebo na školním dvoře. Nosili jsme a různě rovnali krabice.“ „Učili jsme se různé techniky. Třeba jsme rozfoukávali tuš a pak jsme říkali, co nám to připomíná.“ „Paní učitelka byla hodná, dávala nám za všechno jedničky. I když jsme jen cákali barvu. A nejvíc se jí líbily ty největší mazanice.“



Chci být filmařem, kresba tužkou, studentská práce, 1. ročník čtyřletého gymnázia

Kresba vyjadřuje autorovo okouzlení mnohotvárným světem filmařských profesí. Řešení obrazu jako viděné scény mu umožňuje využít získané znalosti, figury jsou přesvědčivé v pohybu, což omlouvá nedostatky v proporcích. Mohli bychom vytknout třeba způsob zpracování tmavých ploch nebo nedůslednosti v zobrazení trojrozměrných objektů, přesto se mezi běžnými studenty gymnaziální „výtvarky“ jedná o nadprůměrnou práci.



Mezi dvěma barvami, malba temperou, formát A3, 1. ročník čtyřletého gymnázia

Autorka si podle zadání zvolila dvě své oblíbené barvy – červenou a bílou. Ve snaze vyhnout se růžové, která přirozeně vznikne jejich smícháním (a jejíž sladký odstín ji zaskočil), využila možnosti rozšířit paletu a použila černou ke ztlumení a oddělení výchozích barev. Žlutá barva pak měla za úkol pomoci vytvořit ještě další, bohatší odstíny. Svůj postup komentovala: „*Já jsem to chtěla udělat úplně jednoduché, ale ta růžová mi to úplně zkazila. Tak jsem to pak musela celé předělat. Ty barvy to vlastně skoro řešily samy.*“ Malba temperou je činnost, která není vždy žáky přijímána s radostí. Nanašeni, míchání a roztírání barev je skutečně dobré trochu umět – například vědět, která červená s kterou modrou opravdu vytvoří odstín fialové (sráž alizarinová s ultramarínem) a s kterou dvojití barev se nám to rozhodně nezdaří (rumělka červená a kobaltová modř). Proto je dobré zadat úkol především jako experimentování, v němž jsou vlastní objevy vítaným bonusem.



Krab Bicák, kresba tuší a foukaná tuš, 2. ročník čtyřletého gymnázia

Kresba je přepisem interaktivního objektu, který byl tvořen krabicí, v níž divák poslepu hmatal různé materiály. Objekt vznikl v rámci zadání Zážitek pro všechny smysly, v němž studenti řešili, jakou podobu dát svým prázdninovým zážitkům, které oslovily jejich hmat, čich, chuť a další smysly. Většina studentů volila řešení „*na půli cesty*“ a vytvářela asambláže či trojrozměrné objekty z rozličných materiálů. Následujícím úkolem bylo vytvořit podle původního objektu kresbu a pokusit se hledat vztahy mezi různými způsoby vyjádření téže zkušenosti. V tomto případě je tolikrát zneužívané rozfoukávání tušových skvrn použito k vyjádření nejistoty diváka při hmatání do krabice a překvapení, které tak na něj (v podobě kousavého kraba Bicáka) mohlo čekat.

V hodinách výtvarné výchovy, o nichž tito žáci vyprávěli, bychom se pravděpodobně setkali se snahou děti soustavně motivovat a povzbuzovat k experimentování a vlastní tvorbě, probouzet jejich fantazii a tvořivost, seznamovat je s některými postupy moderního umění či přiblížit jim tradiční techniky a vštípit jim představu o tom, jak obtížná a náročná je profese umělce. Nebo bychom na některé škole našli jen vzájemně nesouvisející aktivity, jejichž výběr pramení z bezradnosti a je veden hlavně snahou „nějak to odučit a přečkat“?

1.2 Co tedy učí výtvarná výchova?

„*Já si myslím, že na základní škole bychom měli žáky naučit hlavně takové ty základní věci... třeba aby uměli držet štětec a míchat barvy.*“ (posluchačka VŠ v debatě o smyslu, obsahu a cílech výtvarné výchovy)

Skutečnost, že viditelným výsledkem vyučovacího procesu výtvarné výchovy většinou bývá hmotný artefakt, žákovská výtvarná práce, pomáhá vytvářet a udržovat představu, že jeho vznik je hlavním cílem výuky a také snadným indikátorem jeho úspěšného splnění. V souladu s touto představou mohou být za učivo výtvarné výchovy považovány i činnosti, které vedou k vytvoření díla, dovednosti, které jeho vznik usnadňují či podmiňují. Držení tužky, štětce, zacházení s nůžkami a dalšími nástroji se tak mohou stát cílem vyučovacích hodin samy o sobě – jako by vyučující přestávali vidět původní smysl a obsah svého oboru. („*Tu koláž jsme dělali hlavně proto, aby se naučili přesně stříhat a lepit.*“ „*Hlavním cílem bylo, aby se naučili míchat barvy.*“ „*Tady měli za úkol malovat studenými a ten druhý obrázek potom zase teplými barvami,*“ ukazuje vyučující na druhém stupni základní školy výsledky své práce.) Vyjmenovat teplé a studené barvy nebo rovně ustříhnout a pevně přilepit papír je jistě dobré umět – je však otázka, zda jsou to ty pravé cíle výtvarné výchovy. Je možné, že za citovanými výroky je i snaha vyučujících z běžných základních škol dát okolí (nadřazeným nebo rodičům žáků?) najevo, že výtvarná výchova k něčemu praktickému slouží, že se v ní žáci opravdu učí věci, které budou potřebovat pro život. Takto formulované cíle jsou obecně srozumitelné, snadno obhajitelné, výsledkem však je postupná změna obsahu předmětu a ztráta jeho skutečného smyslu. Zkusme se tedy na výtvarnou výchovu podívat jako na mnohem složitější a obsahově bohatší proces, v němž je žákovská tvorba nikoli cílem, ale jedním z prostředků výchovně-vzdělávacího působení. S vědomím toho, že skutečné cíle výtvarné výchovy jsou na první pohled méně praktické a vyžadují trochu vysvětlení. A především s vědomím skutečnosti, že ony vzývané „základy“ má každý žák někde docela jinde, ať už na pomyslné škále ovládnutí konkrétní dovednosti, či v širokém spektru činností, které výtvarná výchova může nabízet. Možná se pak vyhneme dělení žáků na „výtvarné“ a „nevýtvarné“, ať po celých třídních kolektivech, nebo individuálně, jež v praxi přináší ze strany vyučujících i školních institucí soustředěnější péči, vstřícnější přístup a na podněty bohatší vyučovací hodiny jen jedné z obou skupin. Zkusíte odhadnout, které?

Tvořivé činnosti, které vedou ke vzniku nového díla, jsou ve výtvarné výchově provázány s činnostmi receptivními, zaměřenými na vnímání podnětů a produktů (především) z oblasti výtvarného umění a vizuální kultury, a činnostmi reflektivními, v nichž si žáci aktivně vytvářejí a současně ve vzájemné komunikaci ověřují a posuzují individuální vazby mezi verbálním a vizuálním vyjadřováním. Kromě běžně předpokládaných aktivit, představovaných jako **tvorba a recepce**, je tedy podstatnou a zásadní složkou výchovně-vzdělávacího procesu výtvarné výchovy **reflexe**, která oba tyto procesy podrobuje verbálnímu sdělování, zkoumání, porovnávání a ověřování a tím je zařazuje do uvědomované osobní zkušenosti žáka. Teprve v součinnosti a vzájemném propojení všech tří aktivit je výtvarná výchova účinným, fungujícím celkem. Nejde tedy jen o činnosti vedoucí bezprostředně ke vzniku díla, věnujeme se celému procesu od jeho počátků a ukotvení v osobnostních předpokladech a životní zkušenosti žáka až po komunikaci jeho výsledků a reflexi všech dějů, které proběhly. Výtvarná výchova uvádí žáky do situací, v nichž vlastní aktivitou vstupují do různých fází tvůrčího procesu. Pokud žáky přivedeme k poznání, že zadaný úkol lze uchopit jako výzvu, která vede k tvůrčímu zpracování, významně je posouváme ve směřování k samostatnému a svébytnému pojetí světa. Zážitek tvorby, **tvůrčí proces**, k němuž žáky směřuje motivace, je tak hlavním přínosem výtvarné výchovy a také jejím významným výchovně-vzdělávacím cílem. (Slavík, 2013)

Tvůrčí proces je ve výtvarné výchově přítomen většinou v modifikované „školní“ podobě. Některé jeho podstatné fáze (určení tématu, volbu námětu, nabídku nebo i výběr vyjadřovacích prostředků, stejně jako rámec výkladu a interpretace vytvořených prací) totiž řeší za žáky učitel, většinou tak, že jeho motivace a rozhodování zůstávají žákům skryté. Základní kroky k formulaci výtvarné výpovědi, osobní rozhodování o její podobě a především samostatně učiněné objevy však žáci mohou prožívat jako autentické. Vybrat si z nabídnuté látky vlastní pojetí tématu, pochopit myšlenku, rozvinout zadání, vytvořit něco, co zde dosud nebylo, předložit výsledky své práce ostatním, setkat se s jejich reakcemi a adekvátně je přijmout a zpracovat, ztotožnit se se svou výpovědí, to jsou procesy a situace, v nichž žák vždy znovu definuje a ověřuje svoje schopnosti. Podobné děje probíhají i při receptivních činnostech – přiblížit se pochopení a pokusit se o výklad díla, jehož pouhou existencí, tím méně důvody jeho vzniku, jsme si nedovedli představit, porovnávat vlastní postřehy a interpretaci s ostatními, ztotožnit se s autorem, nebo naopak se vůči němu kriticky vymezit, to jsou všechno činnosti, které směřují k sebepoznání a vždy novému definování žáka jako proměnlivé a aktivní bytosti. Žádná z těchto činností, s výjimkou samotného vytváření žákovské výtvarné práce, však neprobíhá zjevně, viditelně. Podrobnosti zmiňovaných procesů tvorby a recepce, dynamiku vztahů mezi vlastní zkušeností a vytvářenými obrazy zjišťujeme, sledujeme i ovlivňujeme prostřednictvím verbální reflexe. Ta se významně podílí na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů předmětu, spouští procesy sebeuvědomění a upevňuje poznatky a zkušenosti získané jejich prostřednictvím.



Nabídnutý fragment či polotovár k dotvoření je inspirující i pro žáky, kteří se obávají neúspěchu, mají-li svoji výtvarnou výpověď formulovat. Kopírka nám pomůže připravit obrazy, které se mohou stát čímkoli – můžeme kopírovat zmuchlaný papír, látku, mikroten, alobal, ... Žáci mají k dispozici identický výchozí materiál – je tedy shodná také jejich výchozí pozice v tvorbě? I tato otázka může být jedním z témat reflektivního dialogu. Formát A4, černý tisk na běžném papíru. Další ukázky řešení úkolu najdete v kapitole 8.4.

1.3 Vizuální gramotnost

Jistě bychom dovedli definovat nejen gramotnost v tradičním smyslu jako schopnost číst a psát texty, ale také gramotnost funkční – schopnost orientovat se ve všech písemných informacích, které k nám přicházejí ve formě jízdnic, smluv s telefonními operátory, návodů k použití elektronických přístrojů apod. Finanční gramotnost nás chrání před problémy s půjčkami a úvěry, gramotnost počítačová nám umožňuje znovu najít a používat uložené soubory či komunikovat na síti.

Pojem vizuální gramotnost řadíme ke všem ostatním různě definovaným „gramotnostem“ současného uživatele kultury. Shrnuje dovednosti, které jsou podmínkou pro samostatnou a svébytnou existenci člověka ve společnosti ovládané, řízené a manipulované vizuálními podněty. **Vizuální gramotnost** (Fulková, 2004, s. 17) je definována jako soubor mnoha dovedností, které spadají do oblastí, jako je **percepční senzitivita** (smyslová i emoční citlivost v podmínkách běžného života), **schopnost kritického myšlení** (schopnost kriticky posoudit a vyhodnotit předložené informace, rozpoznat intenci sdělení), **estetická otevřenost** (neulpívání na normách a vzorech, schopnost přijímat nová a překvapivá řešení), **schopnost vizuální výmluvnosti** (schopnost využít dosažitelné prostředky k formulaci vlastního vizuálně obrazného vyjádření) a **kulturní habitus** (Raney in Fulková, 2002).

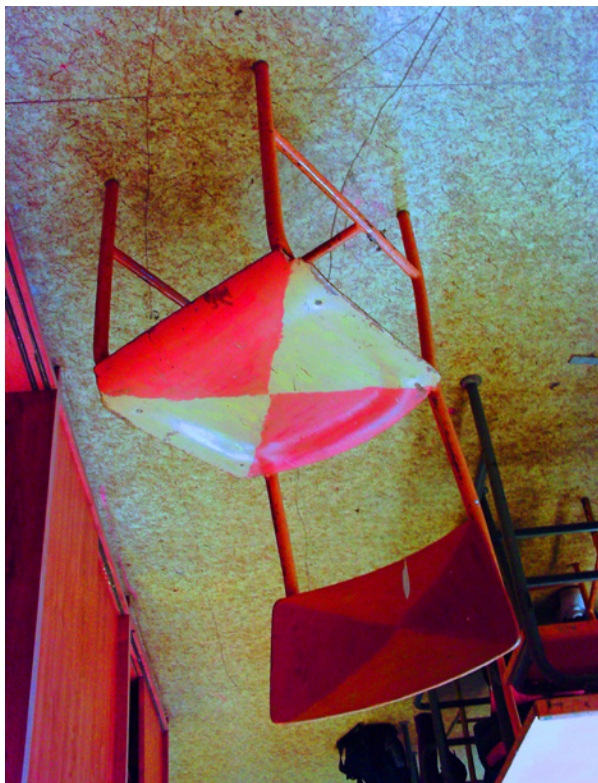
Francouzský sociolog Pierre Bourdieu (např. Bourdieu, 1998, s. 12–15) definuje **habitus** jako společností a výchovou formovaný základ našeho chování, jednání a postojů. Jedná se o dispozice a předpoklady, s nimiž vstupujeme do sociálních a kulturních interakcí. Ty nám jsou vštípeny prostřednictvím výchovy, vlivem společenských institucí a pravidel, která nevědomě přijímáme a v různé míře, v závislosti na našich osobních dispozicích, se jimi řídíme. Bourdieu zdůrazňuje především nevědomé stránky našeho chování uplatňovaného v rámci habitu a předkládá nám k úvaze, jaká je ve skutečnosti míra svobody, kterou uplatňujeme při svém rozhodování. Pokud hovoříme o kulturním habitu jako jedné ze složek vizuální gramotnosti, máme na mysli směřování k stavu, v němž jedinec alespoň částečně nalezne, uvědomí si, identifikuje a reflektuje kořeny a kontexty svých kulturních i estetických preferencí a mechanismy vlivů, které na něj působí.

Je třeba mít na paměti, že habitus, onen neuvědomovaný formující základ profilu tvůrce i recipienta, je vlastní také nám, pedagogům. I nás omezují a determinují nevědomé limity, které jsme často ochotni považovat za seriózní základ svých hodnotících postojů. Je jen na nás, aby se nestaly také základem pro formulaci výchovně-vzdělávacích cílů našich vyučovacích hodin.

Vizuálně gramotný člověk rozumí vizuálním sdělením, která jej obklopují, nejen ve smyslu pochopení jejich obsahu a základní informace, ale je schopen rozpoznávat a vyhodnocovat také strategie, v jejichž rámci je tato sdělení, většinou ve formě obrazů, ovládají a ovlivňují. Ví, jak obrazy vznikají, a rozpozná, na čem je založena jejich přesvědčivost. Uvažuje o tom, proč vizuální produkty vyvolávají emoce, proč pod jejich vlivem podléháme iluzím, čím ovlivňují naše názory a postoje. Je schopen kritického náhledu i na zdroje vlastních preferencí, které jej vedou k výběru produktů, s nimiž se ztotožní a jejichž vliv bude dále šířit.

Snadnost, s níž v současné době lze pořizovat obrazy, sdílet je a využívat pro potřeby vlastního vyjádření a tvůrčí seberealizace, jako výraz aktivního postoje v sociokulturních vztazích, ale také

jako objekt i jako prostředek manipulace, je výzvou pro školu a výtvarnou výchovu. Zavazuje nás, abychom spolu s vizuální gramotností rozvíjeli zodpovědnost našich žáků nejen ve vztahu k tomu, jaké obrazy vytvářejí, ale také do jaké míry si uvědomují kontexty, v nichž se v rámci tvůrčích i receptivních činností pohybují. Je zřejmé, že z tohoto úhlu pohledu je estetická a dokonce i umělecká hodnota vizuálně obrazných vyjádření pouze jedním z mnoha hledisek, která je nutno brát v úvahu.



Svět vzhůru nohama, digitálně upravená fotografie, 1. ročník čtyřletého gymnázia

„Ona to vlastně najednou vůbec není židle, jen takový obraz, tvar v prostoru. Tak jsem zvýraznil ten čtverec, že to je takový samostatný znak.“

Po návratu z výstavy Georga Baselitze, jehož poznávacím znamením kromě výrazně expresivní malby je malování „otočených“ obrazů, na nichž jsou postavy a další motivy hlavou dolů, jsme si položili několik otázek: K čemu potřebujeme rozpoznat svislý a vodorovný směr a vědět, co je nahoře a co je dole? „Abychom se orientovali ve světě, aby se nám nic nestalo, abychom správně poznávali věci.“ Jak si ověřujeme pravdivost a správnost obrazů, které vidíme? „Vypadají jako obvykle, tak, jak jsme zvyklí. Že nám to někdo řekne. Porovnáme je s jinými obrazy a jsou podobné, nebo shodné.“ Co se stane, když obvyklý pohled obrátíme? „Vidíme věci jinak. Vidíme jinak sebe, protože my jsme vlastně taky obrácení!“

Součástí vizuální gramotnosti jsou také dovednosti v zacházení s významy obrazových znaků, reprezentované například schopností odhalit manipulaci v reklamním plakátu, ale i schopností odhalovat, „co malíř vlastně namaloval“.

Ve světě komerčních produktů a jejich propagace se starší žáci na základě zkušeností získaných mimo školu přiměřeně orientují. Kognitivní nároky, které na ně klade současná společnost, jsou v tomto ohledu nemalé, a motivující je jistě i nutnost obstát ve vrstevnické skupině. Pokud je tato přirozená snaha o zvládnutí výzev vizuální kultury podpořena a doplněna i školní výukou, dovedou žáci ve světě komerční vizuální produkce obstát. Významy komerčních vizuálních produktů tedy žáci chápou a odhalují bez



Při seznamování žáků s obrazem Emila Filly Čtenář Dostojevského se asi nejprve zastavíme u jeho námětu, který je jednoznačně reprezentován názvem. Počítejme však s tím, že čtenářská zkušenost žáků je naprosto odlišná od zkušeností Fillovy generace, a to i v případě, že skutečně četli některé Dostojevského dílo. Zkusme tedy vyhledat v obraze vyjadřovací prostředky typické pro expresivní malbu (barevnost, kompozice, deformace postavy) a třeba vyzvěme žáky, aby zaujali podobnou zhroucenou polohu těla a pokusili se vyjádřit, jaké duševní rozpoložení jí odpovídá. Nenechme se odradit tím, že vlastní zkušenost žákům nejprve nabídne spíše stav fyzické únavy nebo vzpomínku na divoký večírek, a pátřejme dál. Společnou úvahu je třeba věnovat i možným významům krucifixu.

K vlastnímu pátrání po dalších možnostech vytváření významu díla můžeme využít například porovnání Fillova obrazu s litografií Honoré Daumiera Noci Pénélopy (1842), viz např. <http://www.wikiart.org/en/honore-daumier/penelope-s-dream>.

větších obtíží, jiná věc jsou motivy, které je vedou k tomu, že se jimi přesto nechávají ovlivňovat. S hledáním významů uměleckých děl však může být někdy nečekaná obtíž, a to i ve zdánlivě zcela přehledné situaci.

Příklad z praxe

Obraz Emila Filly Čtenář Dostojevského (1906) patří do souboru často zmiňovaných a citovaných děl, jejichž znalost považujeme za základ orientace v historii českého výtvarného umění i v malířství obecně. Mohl by být – a často také je – v hodině výtvarné výchovy ideálním cvičným objektem k vyhledávání a pojmenovávání charakteristických rysů expresivní malby. V díle akcentovaná vazba na zkušenosti s četbou konkrétních literárních děl práci s dílem může usnadnit, nebo naopak zkomplikovat. Studentky semináře pro třetí a čtvrtý ročník gymnázia na obraz i na jeho název reagovaly zcela nečekaně – smíchem. Jako vcelku vnímavé divačky a zkušené návštěvnice galerií dovedly bez problémů rozpoznat a pojmenovat prvky, jimiž malíř vyjadřuje duševní i tělesné rozpoložení vyobrazeného čtenáře. Jejich dosavadní čtenářská zkušenost jim však ke skutečnému pochopení díla nijak nepomohla. V souvislosti s četbou „velkých“ autorů si sice vybavily únavu a vyčerpání, nikoli však z niterného prožívání obsahu přečtených knih. Popsané stavy si dívky vztahovaly pouze k čtení jako takovému, tedy k činnosti, jíž se musí v rámci studia intenzivně věnovat, ale kterou považují za obtížnou a unavující. První otázka, kterou studentky položily, byla: „A proč to čte, když je z toho tak zmožený?“ Zdá se, že se v této situaci střetla vizuální gramotnost s gramotností čtenářskou, nejen pokud jde o znalost obsahu děl klasické literatury, ale i ve smyslu pochopení významu a účelu čtení jako příležitosti k získávání znalostí a prožitků, které vlastní život čtenáři nenabízí. Při rozhovoru o Fillově obraze si studentky ověřovaly své představy o expresivitě i svou citlivost při vnímání díla, ale také doplňovaly své představy o čtenářských dovednostech. Ve vlastní čtenářské praxi se zatím vždy dokázaly vyhnout námaze i přílišnému podléhání emocím a myšlenkám v literárním díle obsaženým, tedy prožitkům, které jim obraz zprostředkoval. Oklikou přes zážitek s neporozuměním výtvarnému dílu tedy začaly tušit, že četba není jen – jakkoli ušlechtilou – zábavou nebo cestou k informacím, ale že může být i zdrojem obtížných a bolestivých myšlenek a prožitků. Tato příhoda nás mimo jiné varuje před udržováním iluze, že jedním uměleckým zážitkem, který poskytneme svým žákům, můžeme snadno a jednoduše podpořit, doplnit či nahradit zážitek jiný. Přečíst knihu nebo vidět film jsou zcela jiné aktivity než vnímat obraz. Každá z těchto činností se na nás obrací se svými vlastními nároky, které nelze nijak obejít. (Kitzbergerová in Uhl, 2013)

Zajímavou dohru měla příhoda s Čtenářem Dostojevského o několik týdnů později při návštěvě stálé expozice ve Veletržním paláci. Studentka si pečlivě zblízka prohlížela originál obrazu a zamyšleně poznamenala: „*Já už asi vím, jak to (Emil Filla) myslel. Ono to znamená, že ta knížka, co Dostojevskij napsal, vlastně ani nemůže být krásná.*“

Otázky a úkoly

1. Nalezněte a pojmenujte znaky expresivní malby v obraze Emila Filly Čtenář Dostojevského. Pokuste se s využitím znalostí o díle F. M. Dostojevského a vlastních čtenářských zkušenostech o diváckou interpretaci obrazu. Porovnejte svůj divácký zážitek s odborným komentářem k obrazu (např. Lamač, 1988, s. 61, 62). Reprodukcí obrazu pak předložte různým recipientům, vyslechněte jejich diváckou interpretaci a v rozhovoru zjistěte, jakými cestami se ubírala jejich snaha dílu porozumět. Sledujte, na jaké zkušenosti při interpretaci díla diváci navazovali, z jakých zážitků pramenily jejich úsudky. Porovnejte jejich laické postřehy s vlastní prvotní i pozdější poučenou interpretací.
2. Vyhledejte v dílech F. M. Dostojevského konkrétní úryvky, které podle vás vyvolávají duševní rozpoložení čtenáře z Fillova obrazu. Pracujte ve dvojici nebo ve skupině. Vybranou část textu přečtěte před obrazem nahlas (nejlépe před originálem v expozici Národní galerie) a sledujte, jaký má vliv na vaše vnímání významu obrazu. Porovnejte vzájemné působení (synergii) mezi „textem“ obrazu a textem zvoleného úryvku. Text můžete využít i v práci s žáky, kteří obraz ještě neznají, jako motivaci pro malbu a s Fillovým obrazem je seznámit až na závěr.
3. Pokuste se slovy co nejpřesněji popsat vybraný obraz nebo fotografii. Text zaznamenejte. Sledujte, jaké jazykové prostředky používáte. Vytvořte s žáky nebo s kolegy reprodukcí obrazu podle jeho slovního popisu. Porovnejte původní dílo, jeho slovní podobu a výsledný obraz. (Více informací např. v kapitole Takže znova, Shirana Shahbazi v publikaci Galerijní a muzejní edukace 2)
4. Vytvořte se svými žáky nebo kolegy reklamu na fiktivní produkt v podobě plakátu nebo videa. Společně reflektujte zvolené postupy manipulace a pozorujte, s jakým záměrem je použili tvůrci, a jak na ně reagují nezasvěcení diváci. (další podklady k diskusi viz též např. <http://www.cesky-sen.cz/>)
5. Sledujte, jaká verbální vyjádření používají tvůrci a diváci vytvořené fiktivní reklamy. Vytvořte k vizuálnímu reklamnímu produktu jeho slovní a zvukovou paralelu – reklamu pro rozhlasové vysílání. Najděte ve svém okolí podobné dvojice a se svými kolegy a žáky porovnejte prostředky, které používají.

2 Výtvarná výchova a výtvarné umění

„Expresionismus já radši neučím. Připadá mi takový ošklivý.“

Dějiny a teorie výtvarného umění tvoří významnou složku studia budoucích výtvarných pedagogů, včetně předepsaných pasáží závěrečných prací a závěrečných zkoušek. Mezi profesemi umělce a výtvarného pedagoga je i z těchto důvodů úzký vztah, mnohokrát doložený konkrétními příklady, a známe řadu osobností, které tyto dvě kariéry úspěšně propojují. Jako se setkáme s umělci, již se netají svým chladným nebo kritickým vztahem ke škole a vzdělávání, potkáme i učitele výtvarné výchovy, kteří mají, podobně jako kolegyně citovaná v úvodu, v oblasti výtvarného umění své jasné

preferance, jejichž hranice nemíní ani kvůli svým žákům překračovat. Zatímco však postoj umělců ke škole je jejich osobní věcí, z níž se nemusí nikomu zodpovídat, a naopak mohou na základě zážitků z vlastního dětství vytvářet svébytná umělecká díla (např. v českém prostředí Josef Bolf¹ či Eva Koťátková²), učitel výtvarné výchovy se výtvarnému umění vyhýbat nemůže. Ostatně je to právě jeho autorita, která pro většinu žáků zůstává hlavním vodítkem na cestě k pochopení principů a smyslu umělecké tvorby. Chceme-li však tuto institucionálně danou autoritu využít pro skutečné ovlivnění vztahu žáků k umění a vybavit je znalostmi a dovednostmi, které jsou pro pohyb ve světě umění nezbytné, je třeba hledat ve výtvarném umění jiné podněty než estetické vzory a principy předávané v duchu transmisivní³ pedagogiky jako „poznatky“ k zapamatování.

Vztah mezi výtvarnou výchovou a výtvarným uměním a celou vizuální kulturou je obousměrný. Výtvarné umění a oblast vizuální kultury jsou ve vztahu k vyučování výtvarné výchovy tradičně vnímány především jako zdroj inspirace, témat či „nápadů“, jak ztvárnit zvolené téma a jaké vyjadřovací prostředky k tomu použít. Podstatnější však je, že nám nabízí a současně zaštiťuje **komunikační prostor**, který podle toho, jak a z jaké pozice do něj vstupujeme a k čemu a jak jej využíváme, usměrňuje a formuje způsob, jímž se v něm pohybujeme. Výtvarná výchova pak vychovává žáky k porozumění světu vizuálního vyjadřování, vede je k pochopení proměn uměleckých forem a motivuje je k hledání vlastního vztahu k výtvarnému umění a k nalezení vlastní pozice ve světě vizuální komunikace. Tvůrčí procesy, které učitel výtvarné výchovy uvádí do pohybu, tak na jedné straně žákům otevírají svět výtvarného umění, na druhé straně usnadňují jejich orientaci ve vlastním myšlení a prožívání.

Profesní příprava učitele výtvarné výchovy obsahuje také získání alespoň základního, ale raději nadprůměrného přehledu o podobách, proměnách a vývoji výtvarného umění v posledních dvou stoletích. Práce s výtvarným dílem je nevyhnutelně prací vysoce odbornou. Výtvarné dílo reprezentuje jedinečnou uměleckou výpověď, tvůrčí postup, který vedl k jeho vzniku, osobnost umělce, který je vytvořil, dobu, ve které je vnímali první diváci, i současnost, v níž je v jiných kontextech vnímáme my. Žádnou z těchto významových vrstev bychom neměli výrazně redukovat, protože v každé z nich jsou stopy, po nichž se mohou naši žáci ubírat na cestě za pochopením díla.

2.1 Práce s uměleckým dílem

Pokud má žák příležitost přijímat umělecké dílo nikoli jako objekt k obdivování či k uznávání jeho hodnoty, ale především jako výpověď formulovanou ve specifickém jazyku, má šanci najít prostřednictvím vlastní zkušenosti klíč k tvůrčímu procesu, jímž dílo vzniklo. Umělecké dílo se tak stává výpovědí dosažitelnou, otevřenou sdílení a posuzování. Tvůrčí proces pak lze chápat především jako směřování k formulaci této výpovědi.

1 Např. obraz *Atrium* a další z prostředí normalizační sídlištní školy (<http://www.artlist.cz/?id=204>).

2 <http://artycok.tv/lang/cs-cz/324/eva-kotatkova-cesta-do-skolyeva-kotatkova-a-walk-to-school>

3 Transmisivní pedagogika vychází z dnes překonaného pojetí vyučování jako „předávání informací“, v němž je učitel aktivní složkou a žák je pouze pasivním příjemcem. Současné vzdělávání se hlásí k modelu pedagogického konstruktivismu, který vidí žáka jako aktivního účastníka vzdělávacího procesu.

Na vztazích k výtvarnému umění lze postavit celou učitelskou koncepci výuky výtvarné výchovy. **Artcentrické** (na umění zaměřené) **pojetí výtvarné výchovy** (Slavík, 1997) může mít různé podoby praktické realizace. S jednou z nich se dnes setkáme již zřídka, častěji spíše na střední škole nebo ve specializovaných kurzech základních uměleckých škol. Může působit až akademicky (a snad jako jediná v rámci oboru může mít logotropní charakter – upřednostňovat učivo před živým kontaktem a interakcí s žákem). Výtvarné umění je v této koncepci žákům předkládáno jako soubor dovedností, které je třeba si osvojit, jejichž zvládnutí je podmínkou k vstupu do jeho světa, jako soubor norem, jimž je třeba vyhovět. Ve spojení s charismatickým vyučujícím (a učebnou patřičně vybavenou například sádrovými odlitky modelů nebo jinými hmatatelnými symboly umělecké odbornosti) může i toto pojetí být pro žáky velmi přitažlivé, takže se zaujetím zvládají taje detailních kreseb podle modelu a další klasické, mnohokrát ověřené postupy. Hlavní slabinou tohoto pojetí výtvarné výchovy je sklon k normativnímu pohledu na výsledky tvorby, který nutně vede k třídění žáků na nadané a nenadané, jež rozvíjení specializovaných dovedností, často vyžadujících vrozené dispozice, ještě dále prohlubuje. Překvapivě i mezi mladými posluchači vysokých škol se i dnes setkáme s jednotlivci, pro něž je tato autoritativní podoba výtvarné výchovy přitažlivá.

Kromě této poněkud archaické formy však artcentrický přístup nabízí i současnější pojetí výuky. Umělecká tvorba je v něm živnou půdou pro zkoumání světa a společnosti, výtvarné umění je učivem v pravém slova smyslu – látkou, jejímž prostřednictvím se žáci učí. Učitel se svými žáky vstupuje do světa současného a moderního umění v oblasti recepce, tvorby i reflexe, formou tvůrčích experimentů ohledává různé možnosti výpovědi. Tvůrčí činnosti jsou v tomto pojetí vnímány jako cesty k pochopení principů umělecké tvorby a k hledání vztahů a souvislostí mezi myšlením tvořícího žáka a umělce, čili ve výsledku k prožití tvůrčího procesu a pochopení jeho dynamiky. Součástí tohoto typu artcentrického pojetí jsou výtvarné úkoly směřující jednak k aktivnímu uchopení témat, jimiž se výtvarné umění zabývá, jednak k chápání nebo i vlastnímu „vyvíjení“ výrazových prostředků, které výtvarné umění užívá. Proměny uměleckých forem jsou v tomto pojetí logickým výsledkem a vyústěním tvůrčího procesu. Žáci mají příležitost si vyzkoušet a prožít situaci hledání a nalézání někdy i pro ně samotné překvapující možnosti vyjádření vlastní myšlenky, a tím pochopit motivy, které k témuž vedou umělce. Podmínkou dosažení cílů takto koncipovaných vyučovacích hodin je promyšlená a řízená součinnost tvůrčích, receptivních a reflektivních činností žáků.

2.1.1 Umělecké dílo ve vyučovací hodině

V tomto současném pojetí je výtvarná výchova součástí rozsáhlé oblasti vizuální tvorby a komunikace, v níž se stírají hranice mezi uměleckou a neuměleckou tvorbou a rozhodujícími vlastnostmi díla je jeho tvůrčí, komunikační a reflektivní potenciál. Důraz je kladen na sociální a kulturní zdroje obsahů a významů díla a na jejich aktualizace v procesu vnímání. Umělecké dílo, které žákům ve vyučovací hodině představujeme, je vždy předmětem zkoumání a kritického čtení. Výklad učitele se volně propouští s reflektivním dialogem, v němž se učitel snaží postihnout všechny aspekty žákovského vnímání díla. Reaguje na rozdíly v divácké vyspělosti žáků, dohlíží na to, aby postupy, které zvolil pro práci

s dílem, byly pro žáky srozumitelné, aby žáci vždy dokázali reagovat na jeho podněty. Snaží se brát v úvahu osobní i skupinové, „generační“ zvláštnosti, které mohou stavět překážky porozumění třeba v podobě rušivých asociací spojených se jmény, slovy, situacemi nebo jinými vizuálními produkty.

Před lety uvedla jedna z českých televizních stanic animovaný seriál *Želvy Ninja*, čímž nadlouho zkomplikovala vyučujícím pokusy hovořit s žáky o Michelangelovi, Donatellovi či dalších dvou klasicích renesančního umění, jejichž jména stateční bojovníci nosili. Televize byla v té době sice již slábnoucím, ale přesto stále zřetelným zdrojem informací, prožitků a asociací, sdílených napříč generacemi, takže vyučující měl možnost výbuchy nevázaného veselí zčásti předvídat a připravit se na ně, nebo alespoň bystře reagovat se znalostí kontextu. V současnosti se zdroje podobných asociací dětí a teenagerů často ukrývají v pletivu sociálních sítí, sdílení a odkazů, jimiž si žáci a studenti budují a před dozorem dospělých chrání svět vlastních kulturních preferencí a sociálních vztahů. Žákovské prekoncepty⁴ pramenící z těchto pro učitele často neprůhledných zdrojů a souvislostí nás nutí být stále ve střehu a nepředpokládat, že jakékoli sdělení v oblasti vizuálního (ale ostatně i verbálního) vyjadřování by mohli žáci „sami od sebe“ vidět a chápat stejně jako my.

V této situaci, kdy může být smysl a cíl vyučovací hodiny kdykoli atakován a narušen nečekanou „diverzí“ z jiné kulturní vrstvy, má vyučující vlastně jedinou možnost obrany svých záměrů a postupů, a to vlastní osobní i odbornou věrohodnost. V oblasti odborných oborových znalostí to znamená orientovat se v současném výtvarném umění a vizuální kultuře. S trochou nadsázky můžeme tvrdit, že úroveň poučeného diváka je v tomto ohledu výchozí. Tato úroveň předpokládá, že učitel je bezpečně seznámen s faktografií díla, ale také zná a dovede odpovídajícím způsobem žákům přiblížit jeho možné obsahy a významy. Kromě toho by měl být schopen vnímat a ve své práci reflektovat různé úrovně diskursu,⁵ v nichž jeho práce probíhá a k nimž se váže.

Příklad z praxe

O tom, jak je nezbytné brát v úvahu obsahy diváckých prekonceptů a vždy se s žáky snažit o společnou „výstavbu“ významů díla, vypovídá třeba nedávná zkušenost s interpretací obrazu Gerharda Richtera *Strýček Rudi*⁶ z Lidické sbírky výtvarného umění. Zatímco starší diváci (nad třicet let) jednoznačně vnímají vyobrazeného mladíka v uniformě jako „zlého, krutého nacistu“ a ohrada a budovy v pozadí pro ně jsou „koncentrák, co jiného“, pro středoškoláky je to „voják, který se usmívá“ a v pozadí je „ten dům, jak tam bydlí vojáci, kasárna“. Cílem debaty o díle pak pochopitelně nemůže být snaha vnutit divákovi jednu či druhou interpretaci, ale společně sledovat, jak osobní či zprostředkovaná zkušenost určuje způsoby čtení díla včetně emocí a prožitků s ním spojených. Podstatnou roli hrají též znalosti učitele, nejen informace o autorovi, díle a podmínkách jeho vzniku, ale také základní orientace v poznacích o tom, jak se ve znakovém systému utváří význam. (viz též Gamuedu 2, s. 29–35)

4 Konstruktivistická pedagogika pracuje s předpokladem, že i o věcech, s nimiž se setkáváme poprvé, máme na základě různých zkušeností vždy nějakou základní představu – prekoncept.

5 Filozof Michel Foucault poukazuje na proměnlivost významu výpovědi: „Co se tedy říká, tím, co bylo vyřčeno?“ (Foucault, 2002, s. 46)

6 Viz např. <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/regiony/170158-richteruv-strycek-rudi-vevodi-svetove-unikatni-sbirce-v-lidicich/>.

2.1.2 Umělecké dílo v galerii

Jsou díla, která můžeme svým žákům předložit v podobě tištěné reprodukce či, dnes častěji, promítnutého digitálního obrazu, aniž bychom tím významně ovlivnili jejich pochopení. Většinou také neuvažujeme o tom, zda v obraze, který promítáme na stěnu, vidí naši žáci totéž, co my, neboť to předpokládáme zcela automaticky. Někdy je proto dobré ověřit, zda se například barevnost, kterou vidí žáci, shoduje s barevností na monitoru počítače, kterou vidí a s níž pracuje učitel. Jindy stojí za to se přesvědčit, že si všichni žáci opravdu uvědomují, že vyobrazená socha je ve skutečnosti trojrozměrný objekt nebo že promítaná fotografie je dílem jako celek, nikoli jen jako dokumentace na ní zobrazených předmětů či postav. Míst, kudy se může do hovoru o dílech výtvarného umění vloupat nedorozumění, je totiž celá řada.

Vstupem do prostor výstavy či galerie otevíráme svým žákům zážitek, který jim přináší informace a poznatky, jež nelze jinou cestou zprostředkovat ani nahradit. Samo prostředí galerie jako místa určeného pro specifické druhy prožívání a fyzická přítomnost originálů děl mohou mít až magický formující účín na budoucího diváka a aktivního účastníka kulturního dění. Hlavní motivace galerijní a muzejní pedagogiky, totiž názornost výuky, se zde může stát základem svébytného pedagogického díla. Návštěva muzea či galerie tak nemusí být jen doplňkem školní výuky, sloužícím k předkládání důkazů o reálné existenci probíraných objektů, nebo zpestřením, které přichází na řadu v době rozvolnění režimu školy po uzavření klasifikace. Současná galerijní (a muzejní) pedagogika již často poskytuje vyučujícím kromě edukačních programů ke konkrétním výstavám a expozicím také metodické návody k samostatné pedagogické práci. (viz publikace Gamuedu 1, 2012 a Gamuedu 2, 2013.)

Práce s uměleckým dílem v galerii či na výstavě nezbytně probíhá ve třech fázích. (Metodika Gamuedu, 2013) **Příprava ve škole** poskytne žákům i vyučujícím nezbytné informace o tom, co mohou od společné návštěvy očekávat. Učitel nemusí nutně žáky informovat o tom, „na co půjdou“, příprava se může týkat i témat zdánlivě jen volně souvisejících. **Prohlídka výstavy** pak rozvíjí předem ve škole otevřená témata. Řadu uzavírá nezbytná **reflexe spatřených děl i celého zážitku**, obvykle v podobě výtvarné i verbální. Návštěva galerie se také může stát základem rozsáhlejšího tematického celku, který rozvíjí společně nalezená a formulovaná témata. (viz Gamuedu 1 a 2)

Následující příklady z praxe mají jedno společné. V obou případech se jednalo o umělce, které jejich mediální obraz prezentuje jako zábavné skandalisty, od nichž má divák čekat především provokativní gesta. Jak se ukázalo, obě výstavy nakonec pro studenty gymnázia vyzněly jako mnohem závažnější zážitek než jen pouhé setkání s celebritou.

Příklady z praxe

Výstava bratří Chapmanů v Galerii Rudolfinum byla mediálně vděčnou událostí a postavy černě oblečených figurín „esesáků“, které byly často k vidění v tisku i v televizi, jí dodávaly nádech senzace. Studenti se na výstavu zjevně těšili. Nabízená souvislost názvu výstavy Slepý vede slepého s Bruegelovým obrazem Slepci, o němž jsme se ve škole zmínili, je sice trochu znepokojila, ale i tak se hrnuli



Výstava bratří Chapmanů byla pro žáky především učebnicí hledání možných významů díla. Zdánlivě dřevěné, ve skutečnosti však bronzové šamanské plastiky, jejichž inspirace etnickým uměním šla až k napodobení sezamových semínek drobnými mušličkami, nabízely řadu atributů, jimiž řetězec rychlého občerstvení fascinuje své příznivce – hamburger v zemi, sáček s hranolky, logo firmy. V rozhovoru se pak vynořily také vlastní zkušenosti studentů s nekritickým přijímáním a zbožňováním firem či jejich produktů, včetně vzpomínek na drobná traumata z nenaplněné touhy po reklamou vnučených produktech.

„Na koho jiného to hodit než na nacisty, to ztělesnění záporných hrdinů, absolutní zlo až za hrob. Za všechno můžou oni... a zase oni, na věky věků amen. Tak jako Kristus zemřel za naše hříchy, jsou nacisté stále naživu pro naše zlo. Nacisté vynášejí na světlo ten fašismus v nás,“ prohlásil Jake Chapman k monumentální instalaci složené z figur nacistů. (citováno z komentáře Tomáše Holého na <http://www.designmagazin.cz/umeni/44889-jake-and-dinos-chapman-maji-v-praze-sokujici-vystavu.html>) Pro žáky a studenty byla instalace rébusem, při jehož řešení se nejprve museli vyrovnat s emocí vyvolanou prvním dojmem. Zdaleka nebyla jednoznačná – urostlé figuríny v černých uniformách vyvolávaly strach, ale také zvědavost, lítost (to kvůli znetvořeným obličejům), dokonce se i líbily (*„ta uniforma je fakt pěkná“*). Ne všichni studenti také hned věděli, o jaké uniformy se jedná. Zvláštní kapitolou byla také umělecká díla, která si figuríny prohlížely, jejich zdůrazněná nedokonalost, odkazující k uměleckému hledání. (*„...do uniformy se obléknu a hned jsem někdo jiný. To dílo musím teprve vymyslet a nějak vytvořit.“*)

CFC76311561, 2002, kolorovaný bronz, © Jake and Dinos Chapman, Courtesy White Cube, reprodukováno se svolením Galerie Rudolfinum



Méněcenné děti – Prasečí dítě, 2011, kombinovaná technika, © Jake and Dinos Chapman, Courtesy White Cube, reprodukováno se svolením Galerie Rudolfinum



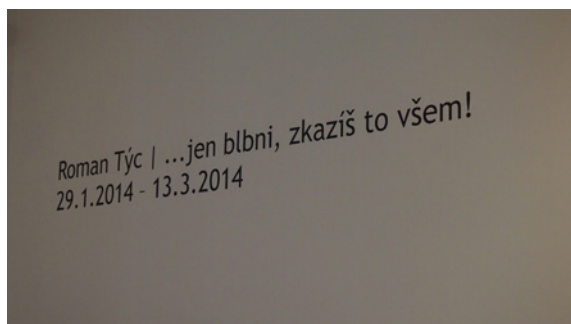
Fucking Dinosaurs, 2011, kolorovaná ocel, oblečené figuríny, vycpaní ptáci a kolorovaný bronz, © Jake and Dinos Chapman, Courtesy White Cube, reprodukováno se svolením Galerie Rudolfinum

do galerie se zřejmým očekáváním pikantního skandálu. Prohlídka výstavy jim však přinesla jen samé překvapující objevy. Například kromě očekávaných provokujících objektů a postmoderní manipulace s díly jiných autorů nabízela také série klasickou cestou vytvořených, výrazově silných grafických listů. Jejich přítomnost odvanula stálé podezření, že současní umělci provokují hlavně proto, že vlastně *„nic pořádně neumí“*, myšleno z tradičních technik kresby, malby, grafiky atd. Druhým, podstatnějším poznatkem bylo zjištění studentů, jak povrchní je jejich zažitý způsob vnímání vystavených uměleckých děl – a tedy pravděpodobně i jiných produktů vizuální kultury. Bylo to stresující. Žádná první interpretace nebyla úplná, na první dojem se nikdy nedalo spolehnout! Dřevěné africké totemy v prvním sále nebyly ze dřeva, ale z bronzu, a téma McDonald's mělo k etnickému umění také dost

daleko. Zato úvahy o magickém působení značek brzy vedly třeba k myšlence, že „*vlastně máme kolem sebe pořád nějaké totemy, kterým věříme a řídíme se podle nich, a vůbec o tom nepřemýšlíme.*“ I v dalších sálech studenti záludné vrstvení významů přijali a odhalování možných výkladů pojali jako hru. Hledání odpovědí na to, proč figuríny v černých uniformách mají černé, jakoby spálené obličejy („*oni vlastně nemohou mít obličej, protože tu nejsou za lidi, jenom za symboly*“) nebo proč mají na rukávu pásku se „smajlíkem“ („*když si člověk ten symbol spojuje s něčím, co má rád nebo co ho těší, tak je to vlastně vždycky smajlík, i když to původně byla třeba lebka*“), jim přinášelo nefalšovanou radost. Našli smysl i v nemravném chování dvou černých figurín („*vždycky se tajně děje ještě něco, co se díť nemá a o čem nemáme vědět*“). Výstava nakonec studenty přivedla k závěru, že „*člověk si vlastně vždycky může sám za to, co vidí. A je to jeho chyba, když něco nevidí, protože je nepozorný nebo nevdělaný nebo že je mu to jedno.*“

Přestože lze snadno na internetu nalézt velmi mnoho informací o vystavených dílech i o umělcích samotných, k tak bezprostřední interpretaci lze dospět jenom osobním kontaktem s díly a na základě individuálně prožitých, ale v kolektivu sdílené zkušenosti.⁷

Jen blbni, zkazíš to všem! Název výstavy Romana Týce⁸ v jedné menší pražské galerii byl srozumitelný především českým divákům starším 35 let. Výrok dobře znali a vnímali jej většinou jako výhrůžný, manipulativní a v důsledku celkově demotivující. Jasně sděluje, že než riskovat konflikt a trest, je lepší nedělat nic. Pro dnešní středoškoláky je však tato věta nejasná a zpočátku ji chápali spíše jako žert. Jako pedagogy nás tedy může potěšit, že v dnešní škole se takto manipulativní vyhrožování již zřejmě nepoužívá.



Dělej si, co chceš.
Mezi rodičovskými výroky, které studenti označili jako rozčilující a traumatizující, několikrát citovali tuto větu. Ačkoli je to zdánlivě ideální pokyn, vnímají jej jako projev bezradnosti a možná i lhostejnosti ze strany dospělých.

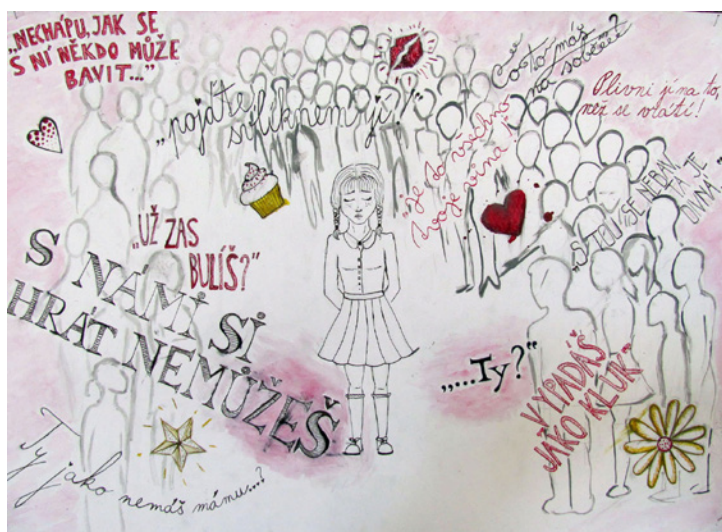
Roman Týc je mediálně známý svými provokativními aktivitami i soudními procesy s nimi spojenými. Studenti dobře znali především jeho zásahy do podoby pražských semaforů, ale i jiné jeho akce, dokonce něco věděli i o aktivitách skupiny Ztohoven. Umělce však vnímali spíše jako vtipálka a provokatéra a na výstavě, která nabízela návštěvníkům i svezení v autíčku funkčního autodromu, hledali zprvu také především zábavu. Jen postupně poznávali, že vystavené objekty a texty směřovaly k reflexi dětství jako období, v němž je člověk vystaven tlakům a obavám, jejichž cíle a smysl příliš nechápe. Nejasné stíny postav za mléčným sklem dveří, které tvořily fiktivní interiér panelového bytu, a další „výchovné“ průpovědky na stěnách vytvářely působivý kontrast k nevázanému řádění v auto-

⁷ Více o díle bratří Chapmanů na <http://www.jakeanddinoschapman.com>, o výstavě v Rudolfinu na <http://www.galerierudolfinum.cz/en/exhibition/jake-and-dinos-chapman#.UzgGzVdSn3A>.

⁸ Více např. na <http://romantyc.info/>.

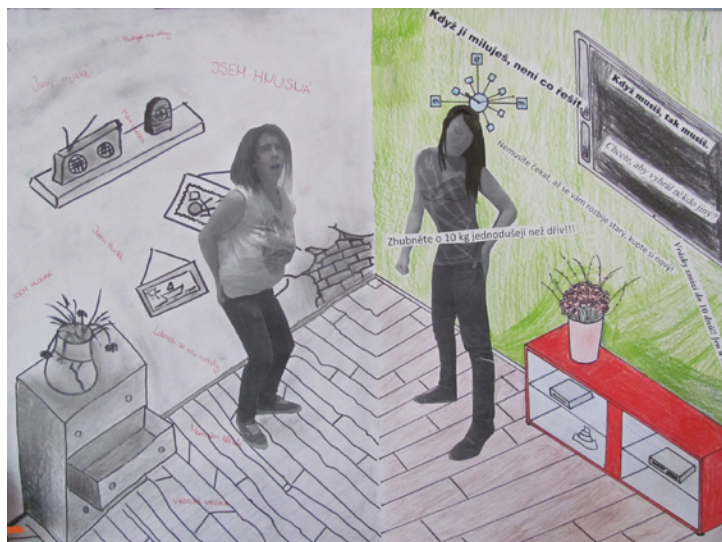
dromu. Právě průpovědky jsme si vybrali jako téma k tvorbě i reflexi a jak se ukázalo, staly se i klíčem k pochopení celé výstavy. Studenti mají celou zásobu „hlášek“ a truismů, kterými je častují rodiče a učitelé, ale i těch, jimiž si znepříjemňují život sami mezi sebou. Ve skupinách je ztvárnili buď jako samostatné texty, nebo jako komentáře a promluvy zabudované do zobrazené scény. Po týdnu jsme se k tématu vrátili volnou tvorbou. Na dotaz, co bylo hlavním tématem výstavy, o čem při její návštěvě nejvíce přemýšleli, studenti odpověděli: „Byla to vlastně výstava hlavně o svobodě.“

Zajímavá byla reakce dívky z vyššího ročníku na soubor studentských prací vystavený na chodbě školy. Dlouho zkoumala všechny texty na nástěnce a pak se přišla svěřit: „Já jsem tomu tématu vlastně vůbec nerozuměla. Pořád jsem si myslela, že je to jen nějaká legrace, ale ono je to vlastně strašně vážné – a někdy smutné.“



Růžový dívčí svět, A2, práce ve dvojici, 1. ročník čtyřletého gymnázia

Autorky se zaměřily na traumatizující výroky, kterými si ubližují děti – v tomto případě dívky – mezi sebou. Svět falešných kamarádství a nenápadných, či naopak zcela neomalených slovních útoků propojily s propracovanou, záměrně stylizovanou „holčičí“ kresbou.



Jak na to? Skupinová práce, A1, kombinovaná technika, 1. ročník čtyřletého gymnázia

Smíšená skupina zvolila téma nátlaku, kterému jsou ve společnosti vystaveny dívky, které si nepřípadně působí půvabně a přitažlivě. Skupina citlivě řešila, kdo by měl být fotografováným modelem pro postavy zastupující šťastnou a nešťastnou dívku. Přestože se dívky ve skupině o tuto roli hlásily, nakonec tyto modely zastoupili chlapci a nutné domodelování postav skupina využila pro zesílení expresivity díla.



Trojrozměrné objekty na téma svoboda, kombinovaná technika,

1. ročník čtyřletého gymnázia

Teprve v průběhu reflektivního dialogu, který jsme věnovali první výtvarné reflexi výstavy Romana Týce, věnované výrookům, našli studenti jako hlavní myšlenku výstavy téma svobody. Téma se jevílo jako inspirující, proto jsme se rozhodli, že se



studenti pokusí je samostatně ztvárnit formou objektu nebo obrazu. Autoři zobrazených objektů se při práci mimoděk přesvědčili, že možnost svobodně se vyjádřit sama o sobě není zárukou úspěchu. Drobné nezdary při realizaci nápadů občas vyústily až ve změnu koncepce a ve výsledku i vedly k jinému vyznění díla, než byla původní představa autorů. Studenti si tak přirozeně ověřili, že být svobodný znamená také přemáhat překážky a hledat a znovu formulovat myšlenky, které se v důsledku drobných nehod a nesnáží vytrácejí.

Svoboda je symbolizována například jako touha nemuset vždy podléhat věčnému koloběhu času (objekt je mobilní a lze jej uvést do kývavého pohybu), uniknout z uzavřeného prostoru (objekt má název Bílé kuličky na útěku) nebo obsáhnout, ohledat a svými myšlenkami obsadit co největší prostor (autorka chtěla vyjádřit i svůj respekt k osobní svobodě druhých, ale technické provedení objektu jí to neumožnilo).

Kromě přímého kontaktu s vystavenými díly a možnosti účastnit se doprovodných programů, absolvovat komentovanou prohlídku s lektorem, kurátorem, či dokonce autorem, případně aktivně vstoupit do nabízených edukačních programů poskytuje výstava návštěvníkům ještě další nenahraditelné položky, totiž **čas** a **prostor**. Čas projít expozicí vlastním tempem, vracet se k dílům a vytvářet a zkoumat tak nové kontexty jejich vnímání a nové cesty k jejich pochopení. Prostor, v němž je součástí divákovy zážitku i jeho pohyb mezi díly, možnost je obcházet, prohlížet z více stran, být intenzivně vystaven jejich vlivu. Žádný z popsaných procesů však neproběhne samovolně, automaticky. Žáci jsou z běžného života uvyklí klipovitému, útržkovitému vnímání a rychlému vytváření úsudků a formulování odpovědí na základě pouhých fragmentů informací. Výstavou procházejí volným, plynulým krokem a vystavená díla vlastně jen registrují, podobně jako zboží v supermarketu. Přestože si i při takto volně pojaté prohlídce povšimnou překvapivě mnoha podrobností a dospějí k řadě postřehů, je třeba jejich pohyb mezi díly sledovat a řídit. Má-li návštěva výstavy splnit námi formulované výchovně-vzdělávací cíle, je třeba začít právě od ovlivnění a změn zažitých stereotypů vnímání vystavených děl. Zvláště současné umění se většinou povrchnímu pohledu aktivně brání, současní umělci se obvykle nesnaží divákům jejich roli usnadňovat a nevycházejí jejich nesoustředěnému těkání vstříc. Samostatnou kapitolu tvoří v tomto ohledu videoprojekce. Bývají i záměrně koncipovány jako invazivní zásah do pohodlných diváckých stereotypů a jejich sledování může být bez ohledu na zpracované téma žáky vnímáno jako pokus o omezování osobní svobody. Je dobré se v reflektivním dialogu zastavit i u toho, jak naše vnímání ovlivňují i okolnosti sledování díla – jaký je rozdíl mezi sledováním videa v galerii a jeho prohlížením ve změní ostatních produktů např. na YouTube.

Při plánování společné návštěvy výstavy či galerie je třeba mít na paměti, že většina žáků i studentů je schopna udržet skutečně aktivní kontakt s vystavenými díly obvykle po dobu jedné vyučovací, v optimálním případě běžné hodiny. Pokud tedy chceme s žáky strávit v expozici celou vyučovací dvouhodinu, je třeba citlivě vyvážit náročnost činností, kterým se budou věnovat.

2.2 Výtvarná výchova a kýč

Troufáte si s žáky hovořit o kýči? Většinou rozhovor začíná tak, že někdo nazve kýčem konkrétní artefakt. Následuje mnohohlavná a v detailech i přesvědčivá debata, která ale nemívá jednoznačné vyznění, obvykle vyústí jaksí do ztracena. Než se s žáky dohadovat, zda a proč je kýčem konkrétní předmět, bude praktičtější se mu věnovat v obecnější podobě. Ostatně, vysvětlovat žákům, kteří vyrůstají obklopeni barbínami, transformery a hračkami typu „my little ponny“, proč právě jedno konkrétní dílo je kýč, vlastně ztrácí smysl, pokud se od označování nedostaneme dál, k obecněji využitelným poznatkům.

Výtvarné umění již od dob hnutí dada záměrně rozostřuje hranici mezi uměním a ne-uměním a nejpozději od doby pop artu také mezi uměním a kýčem. Hnutí dada začalo se zpochybněním rozdílu mezi různě hodnotnými uměleckými díly a podrobilo neuctivému zkoumání podstatu umělecké tvorby i jedinečnosti osobnosti umělce. Pop art pak již zcela záměrně využíval postupy a artefakty komerční estetiky, která má ke kýči velmi blízko a často se s ním přiznaně prolíná. Nejednalo se přitom o nějaké „odhalování“ nebo „demaskování“ kýče, spíše šlo o konstatování, že kýč je tu s námi, funguje, dokonce se nám často líbí a v našem každodenním estetickém prožívání má své místo.

Zvláštní místo má kýč v umění postmoderny, která záměrně rezignuje na „hodnoty“ a před divákovými očima spřádá umělecké dílo skutečně ze všech dostupných zdrojů. Existují umělci, kteří programově pracují s kýčem v oblasti námětů i zpracování (Jeff Koons,⁹ Milan Kunc,¹⁰ Milan Knížák¹¹). Předkládáním banálních a kýčovitých témat tito umělci „testují“ divákovu citlivost a schopnost kritického odstupu od vlastního vnímání. Velmi zajímavý pohled na naše chápání kýče nám nabízejí například čínští umělci.¹²

Konkrétní podoba i fungování kýče se mění v čase i v závislosti na širších kulturních souvislostech. (Kulka, 1994, Revue Labyrint č. 7–8) Vůči oslovení kýčem není imunní žádná společenská skupina. Reakce diváků se ale odehrává v různých úrovních souvisejících s jejich vzděláním a orientací v konkrétním odvětví kultury. Lépe než příklady z oblasti výtvarného umění nám poslouží známé filmy, kde se často nemusíme příliš namáhat, abychom v nich rysy kýče odhalili. Snáze si zde také uvědomíme, jak významně hodnotící postoj i míra vysloveného odsudku záleží na věku a sociálním zařazení diváka, na jeho zkušenostech osobních, životních i diváckých, na úrovni jeho divácké gramotnosti. Filmové dílo, které „jen“ pečlivě dodržuje osvědčené a v dobovém kulturním kontextu žádoucí scénaristické postupy (výběr příběhu, tempo vyprávění, časování zápletek, úmrtnost hrdinů, ale také jejich věk,

9 Mezi známé objekty Jeffa Koonse patří např. Puppy, 1992, více na <http://www.jeffkoons.com/site/index.html>.

10 Např. Trophy Collector, 1990, více na <http://www.milan-kunc.com/seiten/postpop90s.html>.

11 Je škoda nahlížet na Milana Knížáka jen v souvislosti s jeho kariérou ředitele Národní galerie. Viz např. Anděl, 1989, více na <http://www.milanknizak.com/>.

12 Viz např. výstava Podivné nebe v Galerii Rudolfinum, <http://www.galerierudolfinum.cz/cs/exhibition/podivne-nebe>.

pohlaví, rodinný stav a etnickou příslušnost atd.), může být pro zkušeného a kultivovaného diváka nesnesitelným kýčem. Běžný divák si však užívá nejen pohodu známého rámce vyprávění i „spravedlivý osud“ hrdinů, aniž by dále řešil vyšší hodnoty díla, ale vděčně přijímá i pocit důvěry ve fungující, přehledný a jeho samotného neohrožující svět.

Vnímání a označování díla jako kýče se tedy opírá o jistý sociální konsensus a sumu společných zkušeností konzumentů díla.¹³ Film nám naši kritiku usnadňuje, většinou odhalíme základní rysy kýče již v jeho narativní úrovni.

Samostatnou kapitolou je oblast hudebních hitů a jejich interpretů, kterou můžeme v našem kulturním prostředí vnímat i v souvislosti s nostalgickým sledováním televizních seriálů z doby před rokem 1989.

Tvůrci kýčů využívají osvědčené postupy umělecké tvorby, vlastně spoléhají na „nastavení“ publika, které jim mnohdy předpřipravila právě umělecká díla. Týká se to např. využití vyprávěcích či zobrazovacích postupů romantismu, který svým zaměřením na individuální prožívání emocí je jako nositel kýče ideální.¹⁴ Kýč ale může stejně dobře využívat formální postupy a témata realismu, impresionismu, symbolismu, surrealismu, dokonce i abstrakce, ..., jen se obvykle drží pouze jevové stránky díla, nezabývá se jeho hlubšími obsahy a nesnaží se inovovat již osvědčená řešení.

Kýč byl (a je) odsuzován teoretiky a historiky uměleckých oborů, kritiky umění a pedagogy jednak pro estetickou nedostatečnost, jednak pro své dopady na vkus širokých vrstev, jež svou malou náročností utvrzuje v jejich konzumním diváckém i životním pohodlí. Odsouzením kýče se tak teoretik či divák poměrně snadno staví do role znalce a obránce hodnot. Kritický postoj je snadné formulovat v teoretickém textu, ale jeho vysvětlení žákům a obhájení v diskusi není jednoduché. Označením a jednoznačným odsouzením konkrétního „kusu“ můžeme snadno předvést svoji kultivovanost. Umožnit žákům, aby naši zkušenost mohli využít i v jiné situaci a s jiným dílem, vyžaduje důkladnější práci.

Konkrétní podoby kýče se mění nejen v závislosti na čase, kultuře, sociální vrstvě tvůrce i vnímatele, ale i v souvislosti s diskursem jeho vnímání. Ostatně i kýč může být nositelem velmi kladných hodnot, může významně ovlivňovat emoční nastavení společnosti, ukazuje a propaguje pozitivní postoje hrdinů a konstruktivní řešení krizových situací¹⁵ a převahou dobrých konců příběhů působí na náladu svých diváků. Nemalou roli hraje i obecná srozumitelnost a nekomplikovanost kýče, která neodrazuje méně zkušené diváky a otvírá tak možnost další kultivace jejich vkusu náročnějšími díly.

Jak bylo již výše uvedeno, kýč využívá postupy a prostředky uměleckých děl. Můžeme říci, že na umění parazituje, nejen přebíráním postupů a forem, ale také tím, že „obsazuje“¹⁶ témata a místa dialogu s divákem. Místo skutečné interakce s uměleckým dílem nabízí divákovi zaručený zážitek, bez pochybování a hledání. Pokud si spolu se svými žáky dovedeme definovat funkce, hodnoty a vlastnosti uměleckého díla, můžeme kýč z této pozice nalézt a právem odsoudit. Pokud bychom jim však nabízeli receptivní činnosti v podobě jednoduché „skládačky“ s doplňováním snadno pojmeno-

13 Odbočíme jen zdánlivě: Můžeme se pohoršovat nad televizním zpravodajstvím s dramatickým hudebním podkresem, ale kampaně založené na vyvolání kolektivního soucitu přinášejí lidem v nesnázích skutečnou pomoc.

14 V této souvislosti se nám jistě vybaví slogan „vaše pravidelná dávka emocí“, který tvořil upoutávku jednoho českého televizního seriálu.

15 Zvláštní kapitolu zde tvoří například mimoevropská televizní a filmová tvorba, která v kýčovitém rámci často přináší svým divákům významné informace a prezentuje nové, ve společnosti žádané vzory jednání.

16 Viz THULLEROVÁ, G. *Jak je poznáme? Umění a kýč*. Praha: Knižní klub, 2007.

vatelných prožitků a emocí při vnímání, připravujeme své žáky vlastně daleko víc na konzumaci kýče než na mnohdy obtížné hledání a čtení významů v uměleckém díle.

Kýč je tedy pro diváka snadný: motiv i jeho zpracování jsou přehledné, jasné, rozpoznatelné, potvrzují divákovou „kompetentnost“ v jejich posuzování a hodnocení. Divák ihned rozpozná, co dílo sděluje, včetně emoce, kterou má vyvolat. **Připravenou emoci divák prožije a identifikuje ji jako svoji žádoucí reakci, která potvrzuje jeho společenské a kulturní zařazení** (touha, obdiv, vcítění, sentiment, strach, odpor, hněv). Dílo zásadním způsobem nepřesahuje divákovu životní zkušenost, představuje a potvrzuje prožitky, které divák důvěrně zná, a v podobě, kterou zná. Tato znalost nemusí být (a většinou není) reálná, skutečný divákův život může být velmi chudý na vztahy, emoce i na smyslové vjemy – prožitky divák přijímá prostřednictvím děl a v souladu s jejich vyzněním.

Kýč většinou nebývá obtížný ani pro svého tvůrce: stačí mu srozumitelný, banální, mnohokrát opakovaný motiv a osvědčená a vyzkoušená cesta k jeho ztvárnění. Nic nového nehledá a neřeší, vyhýbá se problémům a konfliktům. Technické a umělecké problémy a obtíže často obchází (nepovedené detaily těla malíř zakrývá oděvem, chyby v perspektivě halí do mlhy, barevný nesoulad „přebije“ výraznou barevností nebo zjednodušením palety). Používá, opakuje a napodobuje jen osvědčená řešení (polohy těla, umístění figur v prostoru, výrazy tváře). Koncipuje dílo jako obsahově „jednorozměrné“, nenutí diváka k přemýšlení, osvědčenými postupy konstatuje osvědčenou výpověď a vytvořením díla směřuje k jejímu jednoznačnému potvrzení (západ slunce je krásný, láska je veliká, muž je statečný a rozvedená matka překoná překážky, děti jsou roztomilé.)

Kýč je spolehlivým spouštěčem emocí. Připravuje divákovi nekomplikovaný zážitek krásy, lásky, souladu, porozumění, víry, sounáležitosti, ale třeba i děsu, hrůzy, odporu. Zážitek je vystaven na základě společenského konsenzu o obsahu uvedených pojmů a v souladu s předpokládanou divákovou zkušeností. Prožitek je tak korunován a potvrzen pocitem, že divákem prožívaná emoce je „správná“, žádoucí, zcela na místě. Divák tak emoci prožívá také jako sebepotvrzení, potvrzení svých citů, úsudků, postojů, přání, ... (Viz známá definice kýče slovy Milana Kundery jako *druhé slzy*: objekt sám o sobě se kýčovitým stává pouze tehdy, nestavíme-li se k němu s pomyšlením „To je krásné!“, ale s úvahou „To je tak krásné, že nás to dojímal!“)

Kýč námi manipuluje. Zjevně nebo rafinovaněji se nás snaží dotlačit k žádoucímu prožitku, často s detailní znalostí mechanismů jeho vzniku a působení. Nastavuje nám libé, nelibé, ochranné, erotické motivy a s nimi spojené pocity tak, abychom se s nimi ztotožnili. Představuje nám již zhodnocený svět: krásný, plný lásky, ale také spravedlivý a přehledný v rozpoznávání kladných a záporných hrdinů a hodnot i v identifikaci padouchů. Nenutí nás přemýšlet o tom, zda rozdělení rolí, které nám předkládá, je pravdivé; očekává, že se s ním s důvěrou ztotožníme. Vnucuje nám emoci, která nás vřadí do ovladatelné masy podobně ovlivněných a ovlivnitelných.

Asi nejčastěji uváděnou charakteristikou kýče je jeho estetická nedostatečnost, jak v oblasti koncepce a umělecké vize, tak i z pohledu řemeslného zpracování. Je příznačné, že právě toto hledisko žáci uvádějí, když hledají argumenty pro odmítnutí neznámých nebo nezvyklých podob formální

stránky uměleckého díla. Žáci tak mohou označit jako kýč dílo, které se jim nelíbí, často především proto, že mu nerozumí. Proto je třeba tyto úsudky podrobit společnému zkoumání v reflektivním dialogu. V něm žáci snáze dospějí k poznání skutečných motivů svého odmítavého postoje.

Je pravděpodobné, že mnozí žáci přes naši snahu nezískají ke kýči žádoucí odpor a budou jej přijímat, konzumovat i produkovat pro zábavu jako zdroj jednoznačných a srozumitelných emocí. Motivace pro přijímání děl, která by odborník právem označil jako kýče, jsou různé, a ne všechny jsou jednoznačně hodné zavržení. Naším cílem by mělo být, aby naši žáci spíše než konkrétní příklady kýče rozpoznali **metody, jimiž kýč pracuje s naší psychikou**, i mechanismy, které nás vedou k tomu, abychom kýči podleli. Nemusí se nám líbit ani představa, že se i naši žáci ve své tvorbě a ostatně i při dalších námi řízených činnostech často na hranici kýče pohybují. Snaha vyhovět zadání, vytvořit pěkný výkres a být za něj pochválen, snaha napodobit slavné předlohy, touha vyjádřit „velké“ myšlenky, neumělé zacházení s vyjadřovacími prostředky, estetická a řemeslná nedostatečnost vytvořených prací, to vše jsou vlastnosti, které ve světě dospělých přičítáme kýčům, ale často se s nimi setkáváme i v dílech našich žáků.

Není tedy tak důležité, které konkrétní artefakty třeba i ve shodě s žáky označíme jako kýče. Je třeba, abychom i zde akcentovali proměnlivost a sociální podmíněnost jevu a učili žáky především kritickému zkoumání vlastních reakcí, postojů a úsudků.

Otázky a úkoly

1. Navštivte se svými žáky nebo kolegy výstavu současného umění a pokuste se zaznamenat, kolik času věnovali jednotlivým exponátům. Společně vyberte díla, u nichž se doba prohlížení výrazně liší, a věnujte se jim v dialogu.
2. Zkuste si do plánu výstavního prostoru zaznamenat trajektorii přirozeného pohybu diváků a podle ní zkuste odhadnout koncepci kurátora výstavy. Která díla vystavil jako stěžejní, jak tím formoval vyznění výstavy? V dialogu se zaměřte na to, jak řazení a rozmístění děl ovlivňuje divákovu „čtení“ celé výstavy.
3. Využijte zkušenosti ze společně spatřených výstav a s kolegy nebo se svými žáky sestavte fiktivní galerijní expozici. Vystavit můžete díla známých umělců, ale také jakákoli jiná. Může vzniknout v elektronické podobě (např. jednoduchý soubor obrazů, prezentace, webová stránka), ale i jako prostorový objekt. Kurátoři expozice vysvětlí svůj výběr, ve skupině se dohodnou na umístění děl a společně zvolí název výstavy.
4. Zjistěte si, jaké edukační programy nabízí vám blízká galerie. Poskytují vám také nabídku témat a činností na dobu po návštěvě výstavy? Podle svých možností posuďte, jaké výchovně-vzdělávací cíle naplňují a jaký přínos pro vaše pojetí výuky výtvarné výchovy znamenají.
5. Promyslete si a koncepčně připravte edukační program pro konkrétní skupinu žáků k výstavě, kterou máte k dispozici. Zaměřte se na propojení navržených aktivit a formulovaných cílů programu. Inspirujte se v publikacích Gamuedu 1 a 2.
6. Připravte pro své žáky výtvarný úkol, který jim přiblíží dílo vašeho oblíbeného umělce či umělecký směr. Zamyslete se nad tím, které vlastnosti díla chcete žákům prezentovat a jaké prostředky



k tomu volíte. Inspiraci můžete najít v učebnicích Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník ZŠ, Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník ZŠ nebo v publikacích Gamuedu 1 a 2). Své projekty konzultujte s kolegy.

7. Uspořádejte s žáky nebo kolegy malou přehlídku kýče. Vyberte příklady z oblasti vizuální kultury, literatury, filmu, hudby. Zkuste společně nalézt konkrétní znaky kýče u jednotlivých ukázek. Zamyslete se také nad tím, s jakým očekáváním k dílu přistupuje divák, čtenář či posluchač, pro něhož je – či není – kýčem.

3 Výtvarná výchova a učitel

„Já snad nakonec radši učím tu matiku – otevřu učebnici a jedu, všechno tam je, nic nemusím pořád vymýšlet.“ (Absolventka oboru VV-M po mnoha letech praxe na základní škole)

3.1 Učitelovo pojetí výtvarné výchovy¹⁷

Současná společnost se před našima očima mění a definitivně opouští systém pevných hodnot, které bychom mohli považovat za způsobilé k osvojení. Musíme připustit, že každé poznání je nutně dílčí, útržkovité, determinované osobní situací poznávajícího a diskursem, v němž se odehrává (Fulková, 2008, Slavík, 2013). I tak je poměrně snadné nalézt a použít strategie, kterými přimějeme své žáky, aby si osvojili předem formulované informace, ve vhodné chvíli je reprodukovali a tím pomáhali udržovat dojem, že systém „předávání hodnot a informací“ stále funguje. Pokud však nepřistupujeme k žákovské výtvarné produkci ani k postřehům provázejícím receptivní činnosti pouze jako k výkonům, jež je třeba hodnotit podle předem daných hledisek na jednoduché škále dobře – špatně, ale pracujeme s nimi jako s plnoprávným zdrojem informací, dostáváme se do pohyblivého, proměnlivého světa skutečného, často obtížného poznávání. Vstupujeme se svými žáky do nejistého prostředí společného hledání, omylů a autentických výroků, které jen málokdy souzní s očekávanými tradovanými pravdami.

Konstruktivistická pedagogika¹⁸ staví poznatky, k nimž žáci docházejí, na základech společně budovaných v dialogu a další interakci s učitelem. Pro výtvarnou výchovu je prostředí, v němž jsou autority vždy znovu nacházeny a definovány, vlastně velmi přirozené. Každé nové vnímání obrazu připouští možnost jeho nové interpretace a každá další reflexe tuto interpretaci podrobuje novému zkoumání. Podobně i experimentování v tvůrčím procesu přináší stále nové možnosti a otevírá nečekané směry, k jejichž přijetí a následnému využívání bychom měli žáky motivovat. V praxi nás může

¹⁷ Stejnomená publikace z roku 1997 obrací pozornost k osobnosti vyučujícího jako zásadní a klíčové v procesu vzdělávání.

¹⁸ Viz TONUCCI, F. *Vyučovat, nebo naučit?* Praha : Pedagogická fakulta UK, 1991.

překvapit zdánlivě paradoxní zkušenost, totiž že čím přesněji dovedeme formulovat cíle své výuky, tím více jsme otevřeni různým cestám k jejich dosažení a připraveni – dokonce s jistou zvědavostí – vždy znovu reagovat na nové „rozehrání“ situace ze strany našich žáků.

Spoléhat na osvědčené postupy a opakovat v dalších ročnících to, co se nám jednou či vícekrát povedlo, může být velmi ošidné. Rozdílná kulturní zkušenost našich žáků se projevuje jak v oblasti tvorby, tak v oblasti recepce. Žáci, kteří sedí v lavicích dnes, mají za sebou jiné zkušenosti než ti, kteří v nich seděli v loňském roce, a zásadně odlišné od těch, kteří do nich zasedali před pěti či deseti lety. Viděli jiné filmy, četli jiné knihy, komunikují prostřednictvím jiných přístrojů, využívají jiné technické postupy. Do jejich světa vstupujeme s nabídkou, o jejímž skutečném dosahu vlastně máme jen mlhavou představu. Není totiž vyloučené, že shodou okolností některé poznatky, které chceme žákům sdělit, oni už nezávisle na nás získali jinde. Můžeme si stěžovat, že dnešní žáci jsou méně pozorní, méně pečliví a méně informovaní o věcech, které my bezpečně známe. Je ale také dobré zkoumat, které dovednosti a informace mají oproti námi předpokládané úrovni navíc. Jednou z nich je například u studentů gymnázia i vyšších ročníků ZŠ zcela přirozená a nijak nezdůrazňovaná schopnost přijímat poznatky a informace a komunikovat v angličtině. Tím se pochopitelně významně rozšiřuje oblast jejich kulturních styků a možnosti získávání nových podnětů z nám vzdálených zdrojů.

Příklad z praxe

Posluchačka bakalářského studia výtvarné výchovy se svěřila, že lituje svou známost, která tento předmět učí na druhém stupni mimopražské městské základní školy. Žáci jsou prý drzí, hrubí, z výuky si tropí nemístné žerty a stává se, že místo zpracování zadaného tématu odevzdají papír zmuchlaný, počmáraný a někdy i popsaný nevhodnými komentáři. Tresty nezabírají, zdá se, že situace nemá východisko. Teprve po delším rozhovoru studentka připustila, že prvním krokem při hledání cesty k pozitivnímu řešení problému je zjistit, proč žáci takto jednají – i s tím rizikem, že pro vyučující nebo pro školu jako celek nebude informace příznivá a řešení bude vyžadovat značné úsilí. Důvodů pro vznik takové situace může být celá řada, od skutečné přítomnosti a vlivu žáků s výchovnými problémy či specifického nastavení osobních vztahů v třídním kolektivu přes nevhodně zvolené metodické postupy, které vyučující používá, až po nedostatky ve výchovném působení školy jako celku. Co je ale jisté, že ve zřejmě bojovné atmosféře, v níž obě strany očekávají od svého protějšku jen další eskalaci napětí, se smysluplná výuka výtvarné výchovy nedá realizovat. Je pak na vyučujícím, zda se rozhodne konstatovat, že některým žákům či dokonce celé třídě opravdu nemá co nabídnout, nebo zda se bude dál pokoušet o navázání kontaktu, například i ve spolupráci s kolegy v pedagogickém sboru či se školním psychologem.

Otázky a úkoly

1. Vyzvěte své žáky, aby si do vašich hodin připravovali krátké prezentace na volná témata z oblasti současné „živé“ kultury. Evidujte jejich témata a pokuste se na ně reagovat obsahem vlastní výuky.





ky, doplněním širších souvislostí, objasněním vztahů, rozšířením záběru. Založte si s žáky společné portfolio.

2. Sami si připravte krátkou prezentaci na téma z oblasti Umění a kultura, které vás právě teď skutečně intenzivně zajímá. Nespolehejte jen na svou paměť a všeobecný přehled, použijte všechny dostupné zdroje, prozkoumejte odkazy na internetu. Seznamte s prezentací své kolegy v kurzu a podle možností i své žáky a využijte ji pro další výuku.
3. Porovnejte s kolegy v kurzu témata svých prezentací a diskutujte o tom, jaké cíle jste měli při jejich výběru na mysli. Společně rozhodněte, kterou oblastí učiva z RVP ZV nebo RVP G se vaše prezentace zabývají.
4. Představte si, že jste žáky ve třídě zmiňované v příkladu z praxe. Rozpomeňte se na své zážitky ze školy a společně s kolegy sestavte přehled motivů, které mohou vést třídu k popsanému destruktivnímu postoji k výuce výtvarné výchovy. V diskusi hledejte řešení a přemýšlejte, co a jakou formou byste vyučující poradili.

4 Výtvarná výchova a žák

„Když já si s ním nevím rady, on je takový ... jiný!“ (Povzdech třídní učitelky)

Každý žák je v nějakém ohledu „jiný“! Hledání rovnováhy mezi zobecňujícím pohledem, který naše žáky charakterizuje pouze z hlediska jejich zařazení do školy, ročníku či třídy, a respektem k jejich individuálním odlišnostem je stálým tématem hovorů ve sborovnách i přemýšlení vyučujících. Svoje představy o obsazích a cílech vyučování obvykle zaměřujeme k žákům obecně, ve třídách ale sedí konkrétní „jiné“ osobnosti. Kromě běžných rozdílů v osobnostních charakteristikách, jichž se z jednoho úhlu pohledu dotkneme v následující podkapitole, musíme počítat s dalšími odlišnostmi, které mohou být pramenem napětí, ale také prostých nedorozumění mezi vyučujícím, školou či ostatními žáky ve třídě jako reprezentanty „většinové“ kultury a společnosti. Některé rozdíly a specifika existovaly vždy a dnes se je jen postupně učíme vnímat a respektovat, jiné jsou v české škole novinkou posledních dvou desetiletí.

4.1 Podoby různosti

Současná škola se každodenně potýká s řadou nových situací, které kladou nemalé nároky i na vyučující výtvarné výchovy. Učíme se respektovat žáky se zvláštními potřebami, s hendikepy, s poruchami učení, s nedostatečnou znalostí češtiny, s jiným kulturním zázemím, učíme se jednat s žáky tak, abychom je nevystavovali nežádoucím performativním úsudkům. Pokud hovoříme v souvislosti s výtvarným projevem dětí o jejich **socializaci** a **enkulturaci** (např. Fulková, 2007), máme na mysli

pozvolné procesy vřazování dítěte jak do užší sociální skupiny (rodina, školní třída, vrstevnická skupina), tak do specifického kulturního (evropského, českého) prostředí. Pro toto prostředí jsou charakteristické jak stopy uznávaných hodnot antického a křesťanského kulturního dědictví, tak zobrazovací tradice evropského umění. Mění se podmínky naší současné společnosti však přinášejí významné změny i v této oblasti. Etnická a kulturní jednota minulých školních tříd a ročníků je vystřídána růzností, která s sebou přináší novou dynamiku výměny informací mezi žáky a vyučujícími. Nejedná se jen o hledání odpovídajících přístupů k zásadním rozdílům mezi žáky v oblasti jazyka, verbální kultury, světonázoru či estetických preferencí. Jde také o jiný pohled na většinovou kulturu, která se pro mnoho našich žáků a studentů stále častěji z jistoty, v níž je třeba zakotvit, mění v přestupní stanici poskytující základní péči na cestě. Tento „běženecký“ pohled na to, co jsme zvyklí považovat za stabilní a neměnné, který nás nutí přemýšlet o platnosti zásadních hodnot naší kultury, však nevychází pouze z osobní situace konkrétních žáků a jejich rodin.¹⁹



Pokud mezi našimi žáky najdeme příslušníka jiného etnika či jiné kultury, většinou se v jejich výtvarném projevu prosazuje individuální pohled a přístup a jejich osobní zkušenost. Vyučující výtvarné výchovy však musí být připraven citlivě reagovat jak na očekávanou „jinakost“ výtvarného projevu, tak na rysy individuálního řešení, které přesahuje hranice etnické či kulturní příslušnosti. Ve třech digitálních kolážích vietnamská studentka prozradila především citlivost vůči vizuálnímu stylu původních snímků, do nichž vsazovala a dále upravovala svoje fotografie.



19 Sociokulturní odlišnosti viz <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/sociokulturni-odlisnost>.

Příklad z praxe

Studenti bakalářského studia připravovali jako semestrální práci program pro romské žáky pražské specializované základní školy. Program vycházel z návštěvy výstavy věnované street artu a byl založen na skupinové práci žáků a žákyň osmého ročníku. Studenti si již při návštěvě výstavy všimli velkého rozdílu v přístupu: zatímco chlapci byli přiměřeně aktivní a komunikativní, dívky se držely stranou a zdálo se, že je výstava příliš nezajímá. Při dalších činnostech ve škole a v individuálních rozhovorech vyšlo najevo, že dívky výstavu velmi citlivě vnímaly a pamatovaly si i detaily výkladu. V souladu se zvyky v rodinách, ale zvláště ve vrstevnických skupinách, si však své poznatky nechávaly pro sebe, nepouštěly se do debaty a aktivně se nezúčastnily ani závěrečného společného malování na tabuli.

4.2 Genderové potíže

Citlivost učitele výtvarné výchovy v genderové oblasti má nejméně dvě roviny, dvě hlediska. Prvním stupněm je žádoucí a v dnešní společnosti i škole nezbytný genderově korektní přístup, který respektuje individuální odlišnosti žáků a vyhýbá se necitlivým generalizacím typu: „*To je taková klukovská mazanice*“, ale i „*Ty jsi taková pečlivá dívka, máš zase jedničku*“. Genderová citlivost²⁰ ve výtvarné výchově ale zahrnuje především náhled učitele na to, jaké úlohy zadává, jak je formuluje, z jakých hledisek hodnotí jejich (s)plnění i jakou formou a na jaká témata vede reflektivní rozhovory. Většinou máme s genderovou problematikou spojenou spíše snahu chránit před necitlivým přístupem a generalizací dívky. Pokud se ale pravidelně stává, že v hodnocení prací či dokonce v závěrečné klasifikaci chlapci dopadají výrazně hůř, je čas se zamyslet. Ano, chlapci jsou většinou bezpochyby méně pečliví, méně přizpůsobiví a ochotní vyhovět, méně vstřícní v komunikaci. Je však třeba tyto vlastnosti zohlednit tak, aby se nestaly trvalým zdrojem negativních hodnocení.

Výtvarná výchova jako předmět, v němž pracujeme s osobními přístupy, názory a emocemi žáků, je velmi citlivá na sociální klima ve třídě. Důsledky genderového klimatu ve společnosti pociťujeme třeba právě v sebehodnocení žáků, jejich obavy z nepřijetí kolektivem, snaha dostat všem skutečným i třeba jen předpokládaným nárokům jejich společenské role, to mohou být i kořeny nespokojenosti a neúspěchu ve výtvarné výchově.

Příklad z praxe

Potřeba zohlednit individuální zvláštnosti žáků v souvislosti s genderovou problematikou se může vynořit zcela nečekaně. Žáci prvního ročníku čtyřletého gymnázia vytvářeli velké figurální kompozice s využitím obkreslených obrysů vlastních postav. Obkreslování vlastních těl a jejich částí je považováno za všeobecně oblíbenou činnost, která žákům pomáhá překlenout kreslířské nedostatky

20 Viz např. <http://ruzovymodrysvet.sk> nebo stejnojmenné DVD, dále publikace *Genderově citlivá výchova*. Praha: Žába na prameni, o. s., 2007.



Domek pro nás, objekt, kombinovaná technika, velikost krabice A4, skupinová práce, 1. ročník čtyřletého gymnázia

Vytvoření modelu vlastního „doupěte“, místa pro zábavu a pobývání s partou kamarádů bylo zadáním pro čtyř- až šestičlenné skupiny. Kromě různé míry zručnosti při práci s materiály se ve skupinách projevily i odlišný vztah k možnostem symbolického vyjádření. Některé skupiny usilovaly o vytvoření fungujících modelů (např. řešily otevírání dveří a oken, zatahování závěsů, často na úkor celkové koncepce), jiné se spokojily s náznaky a více dbaly na to, aby jejich objekt měl tu pravou atmosféru a vyvolával pocit „*útulnosti a místa, kde nám všem bude dobře*“ (K možným úvahám o tématu viz též kapitola 4.3.) Řešení úkolu a hlavně následné debaty pomohly zviditelnit různé životní koncepty studentů, různé představy a sny o blízkosti, útulnosti, intimitě, ale také o množství a charakteru věci nezbytných k bydlení. Některé genderové předpoklady se nepotvrdily (funkční technická řešení volily chlapecké, dívčí i smíšené skupiny), jiné ano (větší důraz dívčích skupin na estetické dořešení interiérů včetně koberců a designu stěn). Jedna chlapecká skupina se rozhodla vyjít stereotypu významně vstříc a vytvořila „ideální pánský pokoj“ s ruletou, šipkami a tanečnicí u tyče.



a svým akčním charakterem většinou přispívá i k oživení a prohlubování vztahů ve třídě. Čtyři chlapci, kteří tvořili jednu skupinu, se zprvu v rozporu s pokyny k práci i se zadáním snažili kreslit figury na velký formát z paměti. Zvolená metoda se ukázala být nad jejich síly, proto se na radu vyučující vrátili k zadanému postupu. Jejich „kompozice“ pak byla tvořena pouze jednou postavou, jejíž překypující tvary evidentně sledovaly obrys lidského těla z opatrné vzdálenosti. Při reflektivním rozhovoru pak všichni čtyři shodně potvrdili, že pro ně bylo nepříjemné se při práci vzájemně dotýkat, a proto vedli obrysovou linii figury v bezpečné vzdálenosti od těla ležícího spolužáka. V hovoru chlapců tohoto věku se často vyskytují většinou žertem míněné homofobní poznámky a narážky. Přesto, že verbální žerty naznačují jejich nadhled, je zřejmé, že se jedná o citlivé téma. Chlapci, kteří často v skrytu řeší obavy o svou sexuální orientaci, proto raději zvolili nepraktický pracovní postup a riskovali nesplnění úkolu, než by zavdali druhým příčinu k podezření z homosexuality a s tím spojenému špičkování. Podobné zážitky mohou být pro vyučujícího překvapující, protože tradičně (jako projev typického genderového stereotypu) předpokládáme psychickou labilitu a křehkost osobnosti, právě tak jako větší stydlivost až prudérnost, spíše u dívek.

4.3 Výtvarná výchova a typologie osobnosti žáků

O individuálních zvláštностech žáků ve výtvarné výchově většinou uvažujeme především ve vztahu k jejich výtvarné produkci. (Roeselová, 1997) Při hodnocení prací a celkového přístupu žáků k tvorbě hovoříme o typu vizuálním, imaginativním, dekorativním, rozlišujeme, a pokud nám okolnosti dovolují, volbou vhodných úkolů a výtvarných technik rozvíjíme malířský, kreslířský či konstruktivní tvůrčí přístup. Běžně jsme také zvyklí respektovat a někdy i vhodně využívat polaritu mezi introvertním a extravertním nastavením našich žáků, zvláště ve skupinové práci. Zkušený učitel raději nechá představit skupinovou práci extravertního „šoumena“, než aby nutil k veřejné produkci tichého introvertního „myslitele“. Pokud přitom vyučující dohlédne i na to, aby skupina ocenila a při společné prezentaci vyzdvihla také tvůrčí přínos onoho tichého společníka, pracuje s individuálními zvláštnostmi svých žáků citlivě a s úspěchem a učí této citlivosti i své žáky.

Předpoklad dominance některé ze základních složek osobnosti – myšlení, cítění, smyslového vnímání a intuice – provází i výklady proměn uměleckého projevu a přehledy dějin umění (Read, 1967, Losenický, 1993). Vyučující z nich často vycházejí při hledání a formulování motivace pro žáky. Je však důležité zamýšlet se nad tím, jak se osobnostní nastavení žáků odráží nejen v jejich výtvarné produkci, ale také v jejich celkovém „přístupu ke světu“. Náš osobnostní typ určuje, jak přijímáme a třídíme informace, rozlišujeme podstatné a nahodilé, zda vyhledáváme rizika či naopak volíme jistoty. Podílí se na volbě dynamiky pracovního postupu a vstupuje do dalších oblastí, které tvoří základ úspěchu či neúspěchu výchovně-vzdělávacího procesu.

Rozdíly v typech osobnosti rozpoznáme i na základě verbální komunikace. Je tedy třeba věnovat pozornost tomu, jak má žák nastaveno kladení otázek a priority jejich zodpovídání, jak přistupuje k porozumění světu a kde vidí příležitost k výtvarnému vyjádření. S tím souvisí i zjišťování, jak žák rozumí otázkám, které klade učitel, jaký význam a obsah pro něj mohou mít i jak v souvislosti s nimi vnímá zadání práce. Zda jako výzvu, jako jedinečnou možnost hledat odpovědi, nebo naopak jako více či někdy spíše méně srozumitelný úkol, který je nutno jako školní povinnost splnit.

Vyučujícímu matematiky nebo fyziky je vcelku blízká představa, že mnozí žáci nerozumějí jeho oboru a způsobu, jakým se chápe světa, a je zvyklý s ní pracovat. Učitel výtvarné výchovy tuto otázku obvykle neřeší. V souladu s obecně sdílenými klišé o „univerzálnosti“ výtvarné řeči, o „přirozenosti“ výtvarného vyjadřování žáků a především o jednoznačné srozumitelnosti jazyka, jímž běžně mluvíme, se může spokojit s tím, že cíle hodiny bylo dosaženo, pokud na základě zadání vznikly výtvarné práce. Úspěch hodiny pak bývá doložen několika nejzdařilejšími pracemi, nezdařilými a neúspěchy padající na vrub nezájmu žáků o téma nebo o předmět jako celek.

Ve vyučování jsme zvyklí rozpoznávat u svých žáků například introvertní nebo extravertní chování, vnímat je jako jeden ze základních osobnostních rysů a podle potřeby na ně reagovat. Aniž musíme svou reakci příliš zvažovat, od introvertního žáka nevyžadujeme okamžitou a hlasitou odezvu na vnější podněty a obvykle také podle možností respektujeme jeho nechuť k projevu před větším kolektivem. U žáka extravertního naopak očekáváme a většinou jen mírně korigujeme reakce rychlé a hlasité, poskytujeme mu prostor a příležitost k uplatnění touhy veřejně se projevit. Osobnostní

typologie našich žáků je však mnohem rozmanitější. Odlišné osobnostní dispozice určují nejen tempo a směr jejich viditelných reakcí, ale zásadním způsobem ovlivňují i procesy našemu pozorování skryté.

Jedná se především o míru uplatnění odlišných dispozic v oblasti přijímání informací (typ smyslový, nebo intuitivní), v oblasti rozhodování (myšlení, nebo cítění) a v oblasti celkové orientace ve vnějším světě (usuzování, nebo vnímání).²¹ Jako příklad situace, která může výrazně ovlivnit průběh a výsledek vyučování ve výtvarné výchově, můžeme uvést interakci vyučujícího s převahou intuitivního přijímání informací a žáka či žáků, v krajním případě většiny žáků ve třídě, u nichž převažuje přijímání smyslové.

Intuitivní vyučující v souladu se svou dispozicí vnímá celky a jejich vztahy, necítí potřebu zabývat se detaily tvůrčího procesu a jeho podrobnosti řeší jakoby mimochodem v průběhu práce. Jeho permanentní nadhled mu však většinou nedovolí vidět věci z jiného úhlu. Obvykle se nedostane do situace, v níž by si musel uvědomit, že jeho velkorysé vidění světa není univerzální ani je nelze libovolně sdílet. Smyslově založený žák se totiž pro správné pochopení problému potřebuje při jeho řešení pohybovat opačným směrem: aby mohl začít řešit zadaný úkol, potřebuje zřetelně rozpoznat jeho strukturu, mít definované úrovně důležitosti, musí mít možnost postupovat od částí k celku, podle jasného a přehledně členěného plánu, se zřetelem k možným obtížím. Je-li součástí zadání i samostatná volba materiálu a výtvarné techniky, intuitivní žák je schopen pouhým přemýšlením, často spíše vhladem, dospět k odpovídajícímu výběru. Smyslově založený žák však potřebuje mít k dispozici výčet možností, nejlépe formou nabídky v reálné, hmotné podobě. K řešení úkolu pak dospěje experimentováním se skutečnými předměty a materiály. Intuitivně pracující žák naopak dává zprvu přednost nehmotné představě, pro niž teprve hledá hmotnou podobu, která se však v průběhu realizace může měnit.

Pokud se nás (nebo potají sebe navzájem) tedy někteří žáci po zadání úkolu ptají: „*A co tedy vlastně máme dělat?*“, nemusí to vždy znamenat, že nedávali pozor nebo že je téma nezaujalo. Jen potřebují k pochopení úkolu názornou, reálnou představu o jeho možném řešení. Vyučující, jehož řídicí pracovní dispozicí je intuice, však tyto smyslově založené žáky může vidět jako pomalu chápající, málo tvořivé, bez nápadů. Jejich potřebu podrobnějších a konkrétních výchozích údajů a instrukcí si vykládá jako nedostatek zájmu či dokonce lenost a nechuť k práci. Nedorozumění pak může pokračovat i v průběhu práce, protože smyslově založený žák jinak vnímá kontinuitu práce a návaznost kroků, a pokud se mu v některé fázi nedaří, může ztratit jasnou představu o svém cíli. Potřebuje tedy občasný dohled i drobné dílčí rady a průběžné ujišťování o správném postupu, které naopak intuitivně pracujícího žáka obtěžují a vyrušují. Při hodnocení práce pak smyslově založený žák ocení, že si vyučující povšiml konkrétních detailů a že se zmínil i o překážkách, které žák při práci musel překonat. Intuitivně tvořící žák očekává především hodnocení výsledku jako celku, se zaměřením především na myšlenkovou složku tvůrčího procesu.

S osobnostní typologií žáků na základě testů běžně pracuje školní nebo poradenský psycholog. Vyučujícímu výtvarné výchovy většinou stačí citlivé pozorování, aby odhalil individuální zvláštnosti

21 Viz MBTI typologie u dětí, <http://www.teorietypu.cz/>.

svěřených dětí a dospívajících a také aby našel a uplatnil odpovídající motivaci a navazující metodické postupy. Pro naši každodenní praxi postačí, budeme-li znát vlastní osobnostní typ a vědět, jak – a v čem – odlišné bytosti mohou sedět před námi v lavicích. Jako každá nová znalost i tato nás nabádá především k neustálému přehodnocování vlastního vidění situací.

Osobnostní dispozice vyučujícího a žáků jako překážka ve vzájemném pochopení nás mohou překvapit i v reflektivním rozhovoru. Odlišné zaměření pozornosti, rozdílný pohled na to, co je pro sdělení obsahu podstatné, různý důraz na uplatňování pravidel a racionálních postupů, to vše jsou možné zdroje nedorozumění, které mohou ovlivnit průběh i výsledky naší práce. Právě v reflektivních rozhovorech, ať už se týkají vlastní práce žáků, nebo vnímání děl výtvarného umění, je třeba si citlivě uvědomovat možné osobnostní rozdíly a podle možností s nimi pracovat tak, aby pro každý typ žáků byl otevřen dostatečný prostor k uplatnění a k sebepoznání.



Má hlava uvnitř, suchý pastel, formát cca A3, 1. ročník čtyřletého gymnázia
Zabývat se vlastními myšlenkami je někdy těžké, zvláště pokud k nim nemáme žádný spolehlivý klíč. Pokud bychom je mohli zviditelnit a porovnat s ostatními, možná bychom jim lépe porozuměli. Někteří studenti se při řešení neobešli bez motivu hlavy, buď proto, že potřebovali vymezit „prostředí, kde ty myšlenky jsou“, nebo proto, že potřebovali oddělit vnitřní a vnější svět. Motivy vzájemně propletených a provázaných prvků mohly být skutečně inspirovány představou neuronové sítě (obr. 3), ale také mohly vycházet z „*toho, jak se snažila sledovat ty moje myšlenky*“.



Na nižších stupních škol z reakcí žáků spíše jen odhadujeme, ke kterému osobnostnímu typu bychom je mohli zařadit. Bohatší slovník a přesnější verbální vyjadřování, schopnost hlubší reflexe vlastního prožívání a také zájem se touto reflexí zabývat se dostavují v závěru základní školy a především na škole střední. Ve vzácných okamžicích otevřeného rozhovoru se pak můžeme setkat i s mikroanalýzou zcela odlišného typu vnímání, chápání a posuzování uměleckého díla, při srovnatelné intenzitě uměleckého prožitku. Zatímco intuitivní žák má tendenci vnímat dílo jako filozofické poselství, smyslově založený v něm hledá potvrzení své zkušenosti s hmotným světem. Příkladem může být třeba setkání s dílem

Veroniky Bromové ze série Pohledy (1996),²² kdy v ženských nohách odhalených až na svaly a šlachy lze vidět melancholické potvrzení konečnosti a fyzického omezení lidského života (intuitivní přístup), nebo naopak optimistické ujištění o správném fungování těla a smyslu bytí všeho živého (smyslový přístup).²³

Využití osobnostní typologie může být považováno za samoúčelné „nimrání“ v podružnostech, jako zbytečné rozměňování úsilí, které je snad třeba věnovat důležitějším, koncepčním úvahám. Orientace v této problematice, alespoň na úrovni znalosti vlastního typu a možností a nevýhod typů ostatních, však může vyučujícího výtvarné výchovy zbavit řady pochyb o smyslu vlastní práce. Vzhledem k tomu, že výtvarná výchova svým záběrem vstupuje obrazně i fakticky, v duchovní i fyzické rovině, do osobního, intimního prostoru žáků, do značné míry nás zavazuje, abychom se tam pohybovali s maximální znalostí a vybavení patřičnými dovednostmi.

4.4 Výtvarná výchova a výtvarný projev

V období povinné školní docházky a středoškolského studia se setkáváme po většinu času s výtvarným projevem žáků, u nichž nastupuje nebo se již plně projevuje tzv. krize dětského výtvarného projevu.²⁴ Období spontaneity, kdy je pro dítě vlastní výtvarný projev jednou z plnohodnotných cest k poznávání světa, naši žáci opouštějí již zhruba v deseti letech věku, mnozí i dříve. Následuje mnohokrát popsané období větší kritičnosti a sebedoceňování, kreseb, které ulpívají na detailech, napodobování vzorů a předloh, zdůrazňování nepodstatných podrobností. Současně s nechutí žáků k experimentování a jejich malou sebedůvěrou v oblasti tvorby se setkáme často i s projevy nečekané předpojatosti ve vztahu k výtvarnému umění, s nedůvěrou vůči autenticitě a poctivosti uměleckého vyjádření, neochotou zabývat se jiným než snadno pochopitelným a jednoznačně čitelným uměleckým vyjádřením.

Vliv snadno dosažitelných vzorů, které lákají k napodobení a pravděpodobně odrazují od hledání vlastního pojetí, bude ještě důkladně posouzen na základě výzkumů – zatím v lepším případě řešíme, jak odpovídat na otázku: „*A můžu se podívat na internet, jak to vypadá?*“ V případě horším přistihneme žáka, jak tajně obkresluje z displeje chytrého telefonu, co podle našeho zadání měl z paměti a z představy rekonstruovat a tvořivě rozvinout. Zákazy jsou k tomu, aby se obcházely, takže bránit své zásady můžeme pouze motivací tak zaměřenou, aby obkreslování koncepčně znemožnila. Další možnost je v důkladné společné analýze celé situace. Žáci musí dostat slovo a mít možnost vysvětlit, co v zadaném úkolu chápou jako klíčové, v čem vidí prostor pro svoji tvořivost. Pravděpodobně zjistíme, že měřítkem jejich úspěchu je hlavně rychlé vyřešení problému. Hledání různých cest k tomuto řešení považují za zdržování, dokonce za doklad svých omezených schopností. Od dětství jsou obklopeni prefabrikáty, nemají důvěru k experimentům, zvláště pokud nerozumí cílům, k nimž směřuje zadání výtvarného úkolu. V těchto situacích nemá smysl pouštět se do teoretických úvah a výkladů na téma originalita a plagiátorství. Je třeba společně s žáky postupně přeladit jejich přístup k tvorbě,

22 <http://www.veronikabromova.cz/>

23 Viz Kitzbergerová, 2007.

24 Viz např. Roeselová 1997 apod.

vnímání smyslu tvůrčího procesu, vztah k obsahu a účelu obrazů, k vnímání díla jako jedné z mnoha možností vyjádření, jehož významy se proměňují v závislosti na zkušenostech, s nimiž k němu přistupuje divák. Otázkám vizuální přesvědčivosti, vazeb k realitě, věrnému zobrazení můžeme věnovat jeden tematický celek. Pokud půjdeme cestou hledání a ozřejmování účelu obrazů, dojdeme přirozeně ke zpochybnění autority přesného zobrazení a společně nalezneme jiné, podstatnější cesty k budování jejich významů.



Občas se stane, že nám naše znalosti o vývoji a předpokládané úrovni žákovského výtvarného projevu nestačí a naše předpoklady se nenaplní. Zkuste odhadnout věk autora prvního obrázku. Také byste hádali, že jde o žáka první nebo druhé třídy? Desetiletý chlapec chtěl udělat radost své sestřenci, posluchačce pedagogické fakulty, která potřebovala dětské obrázky do semestrální práce. Chlapec, jenž běžně kreslí a maluje tak, jak odpovídá jeho věku a zájmům (auta, technika, bojové scény, vše podáno se smyslem pro detail a s náznakem počínající krize výtvarného projevu), vytvořil malbu, která – jistě nejen podle jeho názoru – je zcela typickým „krásným dětským obrázkem“ (viz druhá kresba).



Velikonoční výjevy tohoto typu bychom čekali spíše na prvním stupni základní školy. Použitá technika – napodobení vitráže izolepami na euroobalu – ozvláštňuje nepříliš šťastně zvolený námět. Žáci celkem bez tvořivého vkladu jen opakují motivy, které podle jejich názoru patří k oslavě Velikonoc. Že se jedná o žáky druhého stupně, konkrétně šestého ročníku, napovídá hlavně komentář k tématu, skrytý v motivu se sekáčkem. Zadávání podobných námětů je sporné také vzhledem ke kulturní diverzitě třídních kolektivů. Ostatně, zkuste zjistit, kolik z vašich žáků ví, že právě Velikonoce jsou hlavními křesťanskými svátky.



Studenti první ročníku gymnázia si pro společnou práci na ilustraci školou vydávané knihy vybrali motiv fotbalistů na hřišti. Když se ukázalo, že vytvoření kresby je nad jejich síly, zkusili poskládat postavy v pohybu z natrhaných lístků papíru. Fotbalisté jsou nakonec zachyceni v docela přesvědčivém pohybu, problémem ale byl a zůstal prostor, v němž se pohybují. Trávník je přeci dole, ne?! Na tomto díle je vidět, jak vzdálení mohou být naši žáci od představ, které máme o tom, jaký by měl být jejich výtvarný projev.

Otázky a úkoly

1. Zjistěte si na základě typologie MBTI, ke kterému osobnostnímu typu z hlediska vztahu a uplatnění intuice a smyslů se zařazujete.
2. Vyhledejte dvě odlišná zadání výtvarných úkolů a pokuste se analyzovat, zda a v jakém smyslu odpovídají vaší dispozici pro přijímání, zpracování a předávání informací. Pokud vám zadání nevyhovují, po provedené analýze je změňte.
3. V rámci zvoleného tématu vyučovací hodiny výtvarné výchovy zkuste formulovat dvojí zadání pro žáky vnímající intuitivně a pro žáky založené smyslově tak, aby směřovaly k obdobnému nebo srovnatelnému výstupu. Po vyzkoušení v praxi oba přístupy a jejich výsledky porovnejte a zhodnoťte. Konzultujte své postupy s kolegy různých osobnostních typů.
4. V debatě s žáky nebo kolegy posuďte, zda se ve vašich zadáních nebo hodnoceních projevují stopy stereotypního genderového uvažování.
5. Připravte pro své žáky nebo kolegy výtvarný úkol, který bude založen na experimentu. Vyhledejte a při zadávání úkolu prezentujte kontexty s výtvarným uměním.



5 Výtvarná výchova v kurikulárních dokumentech

5.1 Pohled do nedávné historie

Rámcové vzdělávací programy, které vznikaly od konce devadesátých let, byly uváděny do praxe po přelomu století a v současné době procházejí prvními revizemi, jsou výsledkem výrazných tlaků na změny v českém školství, které se projevovaly od počátku devadesátých let. Potřeba zásadně proměnit české školství z hlediska obsahů, cílů i metod vzdělávání byla zřetelná již v průběhu osmdesátých let dvacátého století, po zavedení problematické reformy z roku 1978, která kromě jiných sporných kroků opět odstranila hudební a výtvarnou výchovu z učebních plánů gymnázií, s výjimkou škol s rozšířeným vyučováním těchto předmětů. Aktivní část učitelské veřejnosti tyto potřeby projevila již koncem osmdesátých let v rámci centrálně řízených a oficiálně organizovaných aktivit, pro něž se dnes používá termín celoživotní vzdělávání. Na počátku devadesátých let se představy o možných změnách ve školské praxi staly součástí programů profesních sdružení, která tehdy spontánně vznikala na všech úrovních školství. Tato profesní sdružení, většinou formovaná pod názvem asociace,²⁵ se snažila odlišit od minulým režimem zprofanovaných organizací především důrazem na rozvíjení pedagogické odbornosti svých členů a snahou zvyšovat společenský kredit i praktické dovednosti pedagogů jejich dalším vzděláváním. To směřovalo především k vyrovnání se s novými

²⁵ APZŠ, AVP, 1990, viz <http://www.apzs.cz> a <http://www.avepe.cz>.

poznatky a zkušenostmi přicházejícími ze zahraničí i s novými skutečnostmi zasahujícími do každodenního života, jako byl například pro výtvarnou výchovu významný nástup nových médií. Předmětem často vášnivých argumentací a polemik v tehdejší odborném tisku (např. Učitelství noviny, Výtvarná výchova) byly snahy opustit autoritativní systém jednotných osnov a nahradit jej vyučováním zaměřeným na rozvoj osobnosti žáka, modernizovat myšlení učitelů a uvádět do praxe zkušenosti zahraničního školství spolu s aplikací poznatků z oblasti společenských věd, včetně psychologie a pedagogiky. V našem oboru probíhalo mimo jiné hledání a postupné formulování vztahu mezi obsahy výtvarné výchovy a nástupem nových možností spojených s rozvojem informatiky a následné přijetí, nebo naopak odmítání možností, které tento vztah poskytuje.

Výsledkem snah o změny v základním vzdělávání, které přicházely „zdola“, tedy od pedagogů z praxe, byly vzdělávací programy Obecná škola (1997) a Národní škola (1997)²⁶ a v oblasti výtvarné výchovy pak tři verze alternativních osnov (1998), které doplňovaly tehdy platný vzdělávací program Základní škola, vytvořený revizí předlistopadového jednotného vzdělávacího programu pro ZŠ (1996). Vrcholným, tentokrát již zcela oficiálním a zmiňovaným snahy vlastně zastřešujícím impulsem k dokončení kurikulární reformy byla tzv. Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání, Praha, 2001).²⁷ Rámcové vzdělávací programy současného českého školství tedy nejsou projevem a výsledkem úřední (z) vůle, jak se dodnes i mezi pedagogy traduje, ale výsledkem současně působících oficiálních i neoficiálních aktivit z více směrů. V současnosti, po několika letech od zavedení do praxe, procházejí rámcové vzdělávací programy postupnou revizí, která však nemění jejich celkovou koncepci.

Rámcové vzdělávací programy definují obsahy a cíle vzdělávání. Jejich konkrétní aplikace a převedení do podoby osnov vyučování je zachycena v dalších dokumentech, především ve školních vzdělávacích programech a tematických plánech vyučujících.

Podstatným motivem, který charakterizuje devadesátá léta jako období přípravy v současnosti platných kurikulárních dokumentů, byla v našem oboru snaha především jasně definovat specifické vlastnosti a obsahy výtvarného vzdělávání. Tato snaha byla provázena poměrně bouřlivými výměnami názorů při osobních a pracovních setkáních pedagogů, na stránkách odborných periodik i například na sympoziích české sekce mezinárodní organizace InSEA. Sborníky textů z těchto sympozií jsou dnes těžko nahraditelným pohledem do myšlenkového a názorového prostředí, v němž se současné školenské dokumenty rodily, i seznámením s osobnostmi, které u tohoto zrodu stály.²⁸

Vytvoření textu rámcových vzdělávacích programů znamenalo nejen definovat a pro praktickou výuku zachovat specifické vlastnosti a obsahy výtvarného vzdělávání a z toho vyplývající prostor pro autonomii a tvůrčí svobodu vyučujících, ale zároveň udržet výtvarnou (a spolu s ní i hudební) výchovu jako nezbytnou a nepominutelnou součást všeobecného vzdělávání, se zaručenou hodinovou dotací, s nárokem na podporu odpovědných pracovníků i na jistou institucionální ochranu před nekompetními zásahy do obsahu a procesu výuky. Jak důležité tyto aspekty jsou, se dnes ukazuje například ve sporech se zřizovateli škol, ale i s málo či zkrlesně informovanými rodiči žáků.

26 Dostupné zde: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/obecna_skola_1-5.doc, http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Narodni_skola_1-9.pdf.

27 Viz např. <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>.

28 Viz zvláště sborník *Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova*, Plzeň: Západočeská univerzita, 2004.

5.2 Současné kurikulární dokumenty

Je přirozené, že každý učitel zaujímá k platným kurikulárním dokumentům svůj osobitý postoj a při jejich uvádění do vlastní praxe vynakládá často nemalé úsilí, aby i v měnících se podmínkách mohl učit „to svoje“. Pro učitele výtvarné výchovy to možná platí tím více, čím je jejich přístup tvořivější a osobní zaujetí intenzivnější. Rámcové vzdělávací programy pro základní a gymnaziální vzdělávání jasně formulují výchovné a vzdělávací cíle, ale současně jsou skutečně široce otevřeny tvůrčí pedagogické interpretaci v oblasti výběru metod práce, konkrétního učiva i celkového charakteru a individuálního zaměření výuky. Tato otevřenost je výjimečná nejen v historii českého školství, ale i v evropském kontextu, jak dokazují například výsledky výzkumů, které proběhly v rámci mezinárodních projektů Images and Identity (2008–2011) a Creative Connections (2011–2014).²⁹

Pro oba dokumenty je charakteristické zaměření na rozvoj vizuální gramotnosti. Pro oblast práce s dílem (vizuálně obrazným vyjádřením), ať je to umělecké dílo, žákovská práce, či součást obecné vizuální produkce, je charakteristické soustředění na ustavování významů díla, na jeho úlohu v sociální komunikaci a na procesualnost, tedy proměnlivost, pohyblivost a kontextuální podmíněnost těchto vlastností díla. S tímto zaměřením souvisí zásadní odklon obou dokumentů od formulací týkajících se estetických norem, hodnot, vkusu a dalších kategorií tradičně s oborem spojovaných. Tento odklon od normotvorného pojetí, který plně odpovídá současnému postavení umělecké tvorby v kultuře a společnosti, je patrný i ve formulacích očekávaných výstupů, tedy cílů výuky, jichž by mělo být dosaženo na konci vzdělávacího období.

Pro nás, učitele v praxi, jsou rámcové vzdělávací programy pro základní a gymnaziální vzdělávání podstatné kromě svého obsahu také z toho důvodu, že jejich pojetí a formulace v nich obsažené nám nabízejí nástroje pro analýzu obsahu našeho pedagogického působení.

Pokud se budeme obsahem a cíli svých vyučovacích hodin zabývat z pohledu v dokumentu formulovaných **očekávaných výstupů**, rozpracujeme je pro konkrétní vyučovací hodiny do podoby dílčích výstupů. Tyto **dílčí výstupy** jsou vztaženy ke konkrétnímu obsahu vyučovací hodiny, k jejímu tématu i k použitým výchovně-vzdělávacím strategiím (metodickým postupům) a jsou v jejím průběhu nebo během hodin bezprostředně navazujících ověřitelné. Jsou tedy nejen indikátorem úspěchu našeho pedagogického snažení, ale také dokladem našeho koncepčního myšlení a schopnosti formulovat vlastní pojetí předmětu a jeho realizační podobu. Formulace dílčích výstupů pro nás znamená práci navíc, většinou je dílčím výstupem výchovně-vzdělávací **cíl vyučovacích hodin**.

Účelem tohoto textu není podrobný rozbor rámcových vzdělávacích programů. Přesto se dotkneme ještě dvou položek, které sice nejsou přímo zahrnuty ve vzdělávací oblasti Umění a kultura ani ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova, ale setkáváme se s nimi jak v didaktických charakteristikách a analýzách odučených hodin, tak i v praktickém školním životě.

První z těchto položek jsou **klíčové kompetence** (RVP ZV, s. 14, RVP G, s. 8). Jsou to vlastně základní občanské dovednosti, jejichž rozvíjení není obsahem konkrétní vzdělávací oblasti, ale žáci je získávají jaksi „mimoděk“, na základě komplexního výchovně-vzdělávacího působení školy v celém

²⁹ Viz <http://www.image-identity.eu/>, <http://creativeconnections.eu/cs/>.

průběhu školní docházky. Činnostní charakter výtvarné výchovy občas svádí vyučující k mírnému přeceňování vlivu předmětu na rozvoj klíčových kompetencí. Obecně platí, že rozvoj dovedností je dán především tím, jakou měrou jsou žáci skutečně vedeni k jejich vyzkoušení, tedy jaké výchovně-vzdělávací strategie učitel používá. Naplňování klíčových kompetencí tedy nepřichází automaticky s námětem, jímž se v hodině výtvarné výchovy zabýváme, ale až s konkrétními činnostmi, které žáci samostatně provádějí.

Další položkou rámcových vzdělávacích programů, která se přímo dotýká výchovně-vzdělávacích obsahů výtvarné výchovy, jsou **průřezová témata** (RVP ZV, s. 100, RVP G, s. 65). Jsou to rozsáhlé tematické okruhy, které se různou měrou uplatňují v rámci vzdělávacích oblastí a oborů. Při tvorbě školního vzdělávacího programu se jednotlivé obory o obsahy průřezových témat „dělí“ a vnášejí je do svých složek jako závazné. Pro vyučujícího výtvarné výchovy jsou průřezová témata většinou tematickým obohacením a další možností, jak propojit obsah výtvarné výchovy se současnou společností a kulturou. Pokud přichází nový vyučující do školy, v níž už „běží“ školní vzdělávací program, je třeba, aby se seznámil i s těmito podstatnými podrobnostmi, jako je například právě závazek výtvarné výchovy podílet se na naplňování průřezových témat.

Příklad z praxe

Pokud bychom chtěli být skutečně důslední, neměli bychom v oblasti rozvoje klíčových kompetencí spoléhat například na to, že žáci jsou verbálně schopni vysvětlit, jak působí a jaké manipulační strategie používá reklama, nebo zručně napodobit vizuální vzhled reklamních produktů. Měli by si vyzkoušet vedení malé reklamní kampaně na konkrétní nebo fiktivní produkt, a to včetně vyhodnocování jejího vlivu na cílovou skupinu. Pokud to v podmínkách školy není možné, musíme počítat s tím, že výsledky naší práce v podobě změn v postojích a chování žáků budou jen dílčí, i když jednotlivé výsledky jsou vtipné a půvabné.



Lidi jsou levní, studentská práce, počítačová koláž, 2. ročník čtyřletého gymnázia
Současné mediální a reklamní strategie jsou věčným námětem a zadáním žákovských a studentských prací. Žáci jsou schopni vytvořit vtipné parafráze reklam a citlivě vnímají i širší kontexty jejich působení.

5.2.1 RVP ZV³⁰

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se výtvarná výchova zaměřuje na **rozvíjení smyslové citlivosti** (žáka), **uplatňování subjektivity** (v procesu tvorby, recepce i reflexe) a **ověřování komunikačních účinků** (vizuálně obrazného vyjádření, rozumějme díla). Tyto oblasti rozvoje se netýkají jenom školního předmětu výtvarná výchova, přesahují jak do sféry výtvarného umění, tak i tzv. obecné každodenní vizuality, komunikace prostřednictvím vizuálních podnětů a znaků. Výchovně-vzdělávací proces výtvarné výchovy na základní škole se zaměřuje na rozvoj základních dovedností, z nichž se skládá schopnost vizuálního vyjádření i jeho vnímání a reflexe. **Vizuálně obrazné vyjádření** (výsledek tvůrčího procesu, výtvarná práce, dílo, obraz) je zde pojato jako průsečík sociálních, kulturních a individuálních vlivů, v jejichž interakci vzniká, získává významy, uplatňuje se a je používáno. Toto pojetí, které může zprvu odrazovat svým zdánlivě odtažitě technicistním slovníkem, je postaveno na sémiotickém přístupu k tvorbě a čtení znaků. Zaměřuje se na porozumění jejich vzniku, na procesy ustavování jejich významů a směřuje k analýze tohoto porozumění. Významnou složkou vyučovacího procesu je důraz na proměnlivost a stále nové ustavování významů a hodnot díla. Osobní a individuální v tomto pojetí vychází právě z osobního a individuálního – nepředpokládá se existence věčných, esenciálních jistot, pravd, jimiž bychom mohli zaštiťovat svá rozhodnutí.

Tvořivé, receptivní i reflektivní činnosti žáků jsou záměrně nahlíženy tak, že **rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků** jsou definovány odděleně, přestože v každé fázi výchovně-vzdělávacího procesu probíhají současně a v praxi je nelze oddělit. Toto rozdělení totiž vyučujícím nabízí možnost analyzovat výuku z hlediska vztahu použitých metod práce a deklarovaných cílů

5.2.2 Očekávané výstupy RVP ZV (druhý stupeň)

Výtvarná výchova na základním stupni vzdělávání je zaměřena především na získávání a rozvoj zkušeností a dovedností prostřednictvím tvořivých činností a jejich reflexe. V podmínkách početných tříd není obtížné věnovat se tvůrčím aktivitám, problémy mohou přinášet činnosti receptivní a především reflektivní. Očekávané výstupy definují postupný rozvoj a upevňování základních dovedností směřujících k dosažení vizuální gramotnosti. Směřování našich vyučovacích hodin k naplnění očekávaných výstupů můžeme analyzovat pomocí formulace **dílčích výstupů** (konkrétních cílů vyučovací hodiny). Očekávané výstupy pro druhý stupeň ZŠ shrnují činnosti, které by měl žák zvládat na konci devátého ročníku, to znamená, že by se jim měl v různé míře věnovat již od začátku ročníku šestého.

30 <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Žák:

- *vybírání, vytváření a pojmenovávání co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků,*

K naplnění tohoto očekávaného výstupu směřuje především žákova vlastní tvořivá aktivita. Podněcovat ji znamená zadávat mu takové činnosti, které vyžadují osobní zaujetí, hledání vlastního pojetí, vybízet ho k osobitému řešení. Zvláště u dětí, které jsou zvyklé na jednotná řešení hodnocená podle úhlednosti, se tento přístup často setkává s nedůvěrou a nepochopením, a proto je třeba velmi citlivě přistupovat k hodnocení.

- *užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie,*

Tento očekávaný výstup vyžaduje, aby žák přemýšlel a slovně komunikoval o původu představ, které on sám i ostatní využívají ve své tvorbě.

- *užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace,*

S postupným vybavováním škol digitální technikou přestává být s naplněním tohoto očekávaného výstupu obtíž. Dynamice proměn a vztahů se ale můžeme účinně věnovat i bez zvláštních technických prostředků. Vzhledem k tomu, že je obsah tohoto očekávaného výstupu často předáván do působnosti výpočetní techniky, je třeba si vytvořit podmínky pro účinnou mezioborovou spolupráci a sladit i požadavky na vlastnosti a charakter výstupů.

- *vybírání, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření,*

Zatímco první část očekávaného výstupu je věnována tvorbě, druhá vyžaduje reflektivní dialog. Věcná verbální formulace žákova úsudku o účinku díla a následného hodnocení je možná pouze v prostředí, kde se metodou reflektivního dialogu soustavně pracuje. Žáci se musí učit vedení rozhovoru, podílet se na vytvoření bezpečného prostředí, v němž mohou vyjádřit své názory s důvěrou a bez obav z nepochopení nebo odmítnutí. (více v kapitole Reflektivní dialog)

- *rozlišuje působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu,*

Také zde je základem a hlavní metodou práce rozhovor. Vytvořené žákovské práce i další díla jsou předmětem společného zkoumání a porovnávání, žáci uplatňují svoje rozdílné zkušenosti a učí se rozpoznávat vlastní citlivost ve vztahu k různým rovinám účinku díla. Postupné rozvíjení verbálních schopností můžeme podpořit třeba společným řazením prací podle určeného klíče, tvorbou instalací, přidáváním psaných charakteristik k pracím vystaveným na nástěnce apod.

- *interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků,*

Základem pro plnění tohoto očekávaného výstupu je probuzení zájmu žáka o navázání a udržení aktivního kontaktu se světem umění, ale i s oblastmi běžné vizuální komunikace. Není cílem

za každou cenu shromažďovat maximum znalostí z dějin umění, spíše postupně budovat vlastní vědomou pozici žáka ve světě vizuální kultury. Podmínkou je vytvořit prostor pro vlastní interpretaci, pro vyslovení spontánních žákovských úsudků, a to včetně ukvapených a mylných, pro formulaci otázek a pro poznávání a postupné osvojování odpovídajících myšlenkových postupů.

- *porovnáva na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů,* Tento očekávaný výstup vybízí k aktivnímu uchopení vizuální produkce, k vstupování do světa obrazů a jejich významů, a to jak verbálně, tak i prostřednictvím tvořivých činností. Nejde o to, aby se žáci naučili konkrétní dílo „správně“ interpretovat, cílem je objevit proces interpretace jako jednu z cest k sebeidentifikaci, k nalezení vlastního úhlu pohledu. Vyučující tedy připravuje takové situace, v nichž je žák motivován k nalezení vlastního pohledu na dílo.
- *ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.*

Komunikace se světem mimo učebnu výtvarné výchovy je další cestou k sebeuvědomění žáka. Žakovské práce jsou zde představovány nikoli jako školní úkoly opatřené známkou, ale jako svébytná vyjádření žáků, která jsou součástí jejich osobní výpovědi. Komunikační účinky díla žák ověřuje především v rámci třídy, kdy mu zpětnou vazbu poskytuje reflektivní dialog.

5.2.3 Učivo RVP ZV (druhý stupeň)

Učivo výtvarné výchovy se po celou dobu základní školní docházky rozděluje na tři oblasti: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. Zdánlivě jednoduchá struktura umožňuje vyučujícím vytvořit systematickou síť vzájemně provázaných úkolů a aktivit, které postupně narůstající náročností mohou vést žáky k poznání, že výtvarná výchova se zabývá tématy, která se jich bytostně dotýkají.

ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI

- **prvky vizuálně obrazného vyjádření** – *linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury; vztahy a uspořádání prvků v ploše, objemu, prostoru a v časovém průběhu (podobnost, kontrast, rytmus, dynamické proměny, struktura), ve statickém i dynamickém vizuálně obrazném vyjádření,*
- **uspořádání objektů do celků v ploše, objemu, prostoru a časovém průběhu** – *vyjádření vztahů, pohybu a proměn uvnitř a mezi objekty (lineární, světlostní, barevné, plastické a prostorové prostředky a prostředky vyjadřující časový průběh) ve statickém i dynamickém vyjádření,*
- **reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly** – *vědomé vnímání a uplatnění mimovizuálních podnětů při vlastní tvorbě; reflexe ostatních uměleckých druhů (hudebních, dramatických),*
- **smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření** – *umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama; výběr, kombinace a variace ve vlastní tvorbě.*

V této oblasti je především nutné překonat lákavý předsudek, že děti, pokud jsou vybavené zdravými smyslovými orgány, vnímají svět i lidské výtvořiny v něm „tak nějak samy“, v ideálním případě stejně jako vyučující. I smyslové vnímání má svá specifika, o nichž je nutno s žáky hovořit, a tak rozšiřovat pole jejich vědomého a reflektovaného vnímání. Postupujeme od sdílení jednoduchých poznatků tak, aby si žáci zvykali na individuální rozdíly v průběhu vnímání a vyhodnocení jeho výsledků.

UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY

- **prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností** – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace,
- **typy vizuálně obrazných vyjádření** – hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama, vizualizované dramatické akce, komunikační grafika; rozlišení, výběr a uplatnění pro vlastní tvůrčí záměry,
- **přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením** – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, symbolická, založená na smyslovém vnímání, racionálně-konstruktivní, expresivní); reflexe a vědomé uplatnění při vlastních tvůrčích činnostech.

Individuální výběr vyjadřovacích prostředků a samostatné rozhodování žáků o jejich využití jsou v této oblasti učiva nezbytné. Zkusme se vyhnout hromadnému zadávání shodně koncipovaných prací a věnujme pozornost tomu, jak žáci vnímají vztahy mezi cílem práce výběrem vyjadřovacích prostředků. Berme také v úvahu vyspělost žáků tak, aby například seznamování s typy vizuálně obrazných vyjádření pro ně nebylo jen zábavou, ale aby si uvědomovali, že se jim nabízí možnost formulovat vlastní názor a vlastní výpověď, třeba i jen **výběrem z nabídnutých odpovědí**.

OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ

- **osobní postoj v komunikaci** – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejetých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování,
- **komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření** – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace,
- **proměny komunikačního obsahu** – záměry tvorby a proměny obsahu vizuálně obrazných vyjádření vlastních děl i děl výtvarného umění; historické, sociální a kulturní souvislosti.

Pokud se snažíme, aby naši žáci porozuměli nejen dílům samotným, ale především tomu, jakými procesy se ustavují a proměňují jejich významy, je třeba, abychom společně s nimi sledovali jak jejich vznik, tak i jejich fungování v komunikaci. Ani zde se nelekejme zprvu zkrácených či z našeho pohledu zcela mylných žákovských interpretací – naším úkolem není naučit žáky citovat správný výklad díla, ale ukázat jim, jakými cestami k výkladu samostatně dospějí. Cílem této oblasti je důležité zjiště-

ní, že významy obrazů nejsou univerzálními pravdami, které je třeba se naučit, ale že jsou připraveny se měnit podle toho, kdo a jak se ptá.

Představme si, že jsme vyučující výtvarné výchovy a právě jsme nastoupili do šestého ročníku s jistotou, že třídu povedeme až do konce „devítky“. Kolik času máme? Dva roky s výukou po dvou hodinách týdně, dva roky po jedné hodině. Ještě se vám zdá, že je učiva málo?

Otázky a úkoly

1. Prostudujte si očekávané výstupy výtvarné výchovy pro druhý stupeň ZŠ a určete, které z nich – a z jakých důvodů – se neobejdou bez využití reflektivního dialogu ve výuce. Svůj výběr prodiskutujte s kolegy.
2. Vyberte ze své praxe výtvarný úkol, přiřadte k němu odpovídající očekávaný výstup a formulujte nejméně tři dílčí výstupy tak, abyste jejich splnění mohli ověřit v hodině nebo doložit na základě vytvořených výtvarných prací žáků.
3. Vyberte ze své praxe tři různé výtvarné úkoly, které jste zadali svým žákům, a napište si, ke kterým očekávaným výstupům směřují a které učivo je jejich obsahem. Zkuste si správnost své volby ověřit – například společným návratem k vytvořeným pracím a rozhovorem o tom, co žáci řešili při jejich vytváření.
4. Seznamte se s konkrétním tematickým plánem výtvarné výchovy na běžné základní škole. Analyzujte jeho obsah a pokuste se zjistit, které položky učiva obsahuje. Porovnejte s učivem v RVP ZV.
5. Vyberte z učiva výtvarné výchovy pro ZV jednu oblast (např. rozvíjení smyslové citlivosti) a vytvořte návrh tematického plánu zaměřeného na její rozvíjení v průběhu čtyř ročníků druhého stupně s ohledem na počet žáků ve třídách a jejich předpokládanou vyspělost a také na hodinovou dotaci předmětu. Nezapomeňte, že sice pracujete jen s jednou oblastí, ale vámi navržená témata a úkoly mohou přesahovat i do ostatních dvou.
6. Vyberte ze současného výtvarného umění či vizuální kultury jev, směřování, osobnost, které byste chtěli představit žákům ZŠ, a využijte je pro přípravu dvou až tří na sebe navazujících vyučovacích hodin. Přiřadte ke každé hodině dominující očekávaný výstup a odpovídající oblast učiva.

5.2.4 RVP G³¹

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia dělí činnosti ve výtvarné výchově do dvou okruhů, **Obrazové znakové systémy a Znakové systémy výtvarného umění**. Okruh Obrazové znakové systémy je zaměřen k obecnějšímu důrazu na rozvíjení vizuální gramotnosti, okruh Znakové systémy výtvarného umění obrací pozornost především k uměleckým směrům devatenáctého a dvacátého století, se zvláštním důrazem na období přelomů a zásadních změn v uměleckém nazírání. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat také společnému vzdělávacímu obsahu hudebního a výtvarného oboru, **Umělecká tvorba a komunikace**, jednak proto, že zavazuje vyučující obou oborů ke spolupráci, která

31 <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-gymnazia>

není vždy snadná nejen z důvodů organizačních, ale také proto, že dále rozvíjí okruh výtvarného umění o podstatné položky, jako jsou třeba různé možnosti přístupu k uměleckému procesu. Podobně jako v RVP ZV ani tentokrát si vzdělávání ve výtvarné výchově neklade konkrétní cíle v oblasti rozvoje vkusu žáků a kultivace jejich estetického vnímání, ale zabývá se obrazem především z hlediska ustavování jeho významů, jeho komunikačního potenciálu a sociální funkce.

5.2.5 Očekávané výstupy RVP G

Z formulace očekávaných výstupů je zřejmé, že cílem výuky výtvarné výchovy na gymnáziu je především formování osobnosti poučeného diváka, který je schopen vyslovit vlastní postřehy a názory a podrobit je debatě ve skupině. Důraz je kladen na rozvoj individuálního vidění a vnímání situací, na vytváření prostoru i pro velmi osobní postoje žáků. Očekávané výstupy směřují žáky k samostatnému a na dozoru a podnětech vyučujícího nezávislému pohybu ve světě vizuální kultury a výtvarného umění.

OBRAZOVÉ ZNAKOVÉ SYSTÉMY

Žák:

- *porovnává různé znakové systémy, např. mluveného i psaného jazyka, hudby, dramatického umění,* Porovnávání probíhá především aktivním zapojením žáka do reflektovaných činností tvůrčího a receptivního charakteru, nikoli teoreticky. Žák by měl být schopen přiměřeně reagovat na významy vyjádřené různými znakovými systémy, porovnávat intenzitu výpovědi, reflektovat vlastní schopnost porozumění.
- *rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci,* Žák dovede na příkladech vysvětlit, jaké prostředky má k dispozici, a prakticky je využije při své tvorbě. Vnímá a dovede využít rozdílné výrazové možnosti znakových systémů, například různý přístup k vyprávění příběhu, rozdílné způsoby práce s časem, prostorem, různé formy expresivity apod. Dovede slovy charakterizovat rozdílné přístupy a přiblížit, jak je sám vnímá.
- *v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky,* Žák dovede v kontextu rozhovoru o konkrétním díle použít dříve získané informace, rozpozná a pojmenuje použité prostředky. V hovoru dovede využít odbornou terminologii.
- *objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření,* Vysvětlí svůj autorský záměr a věcně reaguje na odlišné interpretace svého díla. V debatě vysloví a obhájí vlastní interpretaci předloženého díla, zabývá se motivy, u nichž dovede nalézt a vysvětlit rozdíly.

- *na příkladech vizuálně obrazných vyjádření uvede, rozliší a porovná osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě,*
- *na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace,*
- *pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání,*
- *při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření,*

Tyto očekávané výstupy rozvíjejí schopnost reflexe vlastního procesu tvorby i recepce. Tvůrčí a receptivní procesy jsou velmi individuální a jejich zveřejňování v dialogu není vždy pro studenty snadné. Je nutno respektovat osobní rozhodnutí žáků, pokud si nepřejí některé podrobnosti sdělovat. Jde především o to, aby studenti přijali poznatek, že významy vizuálně obrazných vyjádření se budují z mnoha zdrojů a že pro jejich ustavení je klíčová jak úloha tvůrce, tak i recipienta. Pro mnoho studentů gymnázia je nefalšovaným překvapením poznání, že i jejich autorské dílo je nositelem obsahu. Nedůvěra ve vlastní vyjadřovací schopnosti je většinou posilována náhledem na výtvarné umění jako na souhrn nesrozumitelných norem a požadavků.

- *na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření, Součinnost verbálního a vizuálního vyjádření je cesta k odhalování a ustavování významů vizuálně obrazných vyjádření. Studenti by měli umět sledovat a vyjádřit, jak se u nich osobně v konkrétních případech proměňuje jejich přijímání a interpretace.*
- *aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu.*

Ve většině tříd a žákovských skupin bývá jeden nebo několik žáků, kteří jsou vyučujícímu partnery v dialogu a oporou v komunikaci. V dialogu však často mají co říci i ti, kdo se příliš nehlásí o slovo.

ZNAKOVÉ SYSTÉMY VÝTVARNÉHO UMĚNÍ

Žák:

- *nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů; využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy, Tento očekávaný výstup je zaměřen činnostně, podporuje otevřenost žáků vůči nabídce nových podnětů a zkušeností v oblasti výběru a používání vyjadřovacích prostředků, jejich schopnost a ochotu aktivně experimentovat s prostředky, jejichž působení znají především v roli příjemců. U digitálních technologií je pro vyučujícího závazná nejen přiměřená znalost technického zázemí (tu lze ostatně nahradit nebo doplnit spoluprací s vyučujícím IKT), ale především orientace v současných požadavcích na získané výstupy.*
- *charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků,*
Žák by měl být schopen dílčím způsobem najít souvislosti mezi vlastním dílem a uměleckou výpovědí. Předpokladem je, že inspirace žáků uměleckými díly vždy vychází z porozumění jejich

obsahu, nikoli z napodobování formy. Porovnávaná díla se po vizuální stránce vůbec nemusí vzájemně podobat.

- *své aktivní kontakty a získané poznatky z výtvarného umění uvádí do vztahů jak s aktuálními i historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními, uplatňovanými v běžné komunikaci,*

Žák si buduje vlastní pohled na oblast vizuální kultury, nalézá souvislosti a vytváří vztahy, které pro něj osobně otevírají cesty k významům vizuálně obrazných vyjádření. Reflektuje svůj postoj k produktům vizuální kultury, dovede objasnit své preference.

- *na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot,*
- *vytváří si přehled uměleckých vizuálně obrazných vyjádření podle samostatně zvolených kritérií,*
Dovede se soustředit na konkrétní dílo a v rozhovoru vyjádřit a reflektovat svůj pohled na jeho smyslové, subjektivní a sociální působení. Vysvětlí, kterému z hledisek dává přednost, dovede přiřadit další díla, která podle něj mají podobné vlastnosti a významy.
- *rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti), z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření,*

Orientuje se v základních charakteristikách uměleckých směrů, především z hlediska hlavních principů tvorby. Rozpozná typické výrazové prostředky děl hlavních uměleckých směrů. Na konkrétních příkladech vysvětlí, jaké vyjadřovací prostředky a tvůrčí postupy jsou pro konkrétní umělecký směr charakteristické.

- *na příkladech uvádí příčiny vzniku a proměn uměleckých směrů a objasní širší společenské a filozofické okolnosti vzniku uměleckých děl,*
Dovede na konkrétních příkladech vysvětlit, jak vnímá motivy a cíle, které vedly umělce k proměnám vyjadřovacích prostředků. Má představu o tom, které osobní předpoklady, společenské, kulturní a historické okolnosti působí na formování a proměny uměleckých výpovědí.
- *na konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření objasní, zda a jak se umělecké vyjadřovací prostředky výtvarného umění od konce 19. století do současnosti promítají do aktuální obrazové komunikace,*

Rozpozná různé způsoby zobrazování a reprezentace reality a na základě vlastní tvůrčí i divácké zkušenosti objasní motivy, které vedou k volbě konkrétního přístupu. Uvědomuje si a reflektuje kulturní, historické a sociální vlivy, které spoluvytvářejí soubory konotací spojených s konkrétním projevem.

- *samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.*

Experimentováním směřuje k vlastní vizuální výpovědi, nachází v současném výtvarném umění ozvuky vlastních myšlenek a postřehů, používá prostředky současného umění adekvátně tomu, jak vnímá a chápe jejich vyjadřovací možnosti.

5.2.6 Učivo RVP G

Učivo výtvarné výchovy v RVP G má vzhledem k časové dotaci předmětu značný rozsah. Mapuje vznik a proměny moderního umění, nesměřuje však k probírání historických detailů a teoretických souvislostí, i když základní přehled o vývojových etapách umění posledních dvou století by žáci získat měli. Rozsáhlé učivo je zde především základem a materiálem pro vlastní experimentální praxi žáků a pro aktivní zkoumání jejich vlastní pozice ve světě vizuálního vyjadřování a komunikace. Je na vyučujícím, které pasáže učiva zvolí jako klíčové pro vytváření souvislostí a budování pro žáky srozumitelného obrazu výtvarného umění uplynulých dvou století a s jakými tvůrčími činnostmi je prováže. Je důležité, aby se žáky získané zkušenosti a informace přirozeně prostupovaly s jejich každodenním praktickým bytím v současné vizuální kultuře. Ať bude vyučující postupovat chronologicky, nebo zvolí tematické celky, které budou mapovat vývoj a proměny jednotlivých myšlenkových linií, vždy by měl směřovat ke konceptu výtvarného umění jako oblasti, která je otevřená všem způsobům myšlení a metodám poznávání, jimiž jsou žáci vybaveni.

Obrazové znakové systémy

- *vizuálně obrazné znakové systémy z hlediska poznání a komunikace,*
- *interakce s vizuálně obrazným vyjádřením v roli autora, příjemce, interpreta,*
- *uplatnění vizuálně obrazného vyjádření v úrovni smyslové, subjektivní a komunikační.*

Znakové systémy výtvarného umění

- *výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku,*
- *světonázorové, náboženské, filozofické a vědeckotechnické zázemí historických slohů evropského kulturního okruhu,*
- *vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci,*
 - *chápaní vztahů předmětů a tvarů v prostoru (Cézanne), celistvost a rozklad tvaru (analytický kubismus), povrch a konstrukce (syntetický kubismus, konstruktivismus, geometrická abstrakce), vytváření iluze prostoru, objemu a pohybu (antická mimesis, fotografie, film),*
 - *proměnlivost obrazu v čase (futurismus, nová média), proměnlivost tvaru (animovaný film, nová média), pohyblivé stanoviště diváka a změny úhlu vidění (umění akce, nová média), časoprostorové chápaní a proměna kvalit (kubismus, nová média), princip náhody (dadaismus),*
 - *relativita barevného vidění (pointilismus, impresionismus, postimpresionismus, Cézanne), taktilní a haptické kvality díla (informel), zapojení těla, jeho pohybu a gest do procesu tvorby (akční tvorba, body art),*
 - *osvobození obrazu od zavedeného zobrazování viditelného (Kandinskij, Kupka), figurace a nefigurace (neoklasicismus, lyrická abstrakce), vztah slova a obrazu (lettrismus), vznik a uplatnění symbolu (symbolismus, surrealismus, pop art, konceptuální umění),*
 - *tvůrčí potenciál podvědomí (surrealismus), sebeuvědomování diváka (akční tvorba, osobní mytologie), účast v sociálním prostoru (performance), minority (postmodernismus), stopy člověka v krajině (land art),*

- *vztahy s neevropskými kulturami (Gauguin, Picasso, minimal art), zrušení hranice umění a neumění (Duchamp), neumělecké a neškolené vizuální vyjadřování (insitní umění),*
- *požadavek a meze obecné srozumitelnosti, vliv reklamy, masovost a autenticita projevu (pop art, televize, nová média – akční umění, postmodernismus), citace a metaznak (postmodernismus), moduly a jejich spojování, rekombinace, struktury (umění nových médií).*

Pokud mají být vyučovací hodiny gymnaziální výtvarné výchovy věnovány **především tvůrčím činnostem**, pak jejich časová dotace v podstatě vylučuje klasický chronologický výklad dějin umění. Cílem je seznámit žáky s **principy** zmiňovaných uměleckých směrů, tvůrčích období a tvorby významných jednotlivců. Znamená to, že vyučující sám volí, kterému jevu či období se bude věnovat v celé šíři a o kterém se jenom v souvislostech zmíní. Roli při výběru hrají například mezipředmětové vztahy (český jazyk a literatura, dějepis), projektová výuka na různá témata, aktuální nabídka výstav a edukačních programů v blízké galerii, možnost uspořádat poznávací zájezd do zahraničí, možnost pozvat do školy na besedu známého umělce apod.



Výkřik, podle Edvarda Muncha, koláž a kresba tuší



Most v Mantes, podle Camilla Corota, malba temperou, čtverec z formátu A3

Volné parafráze známých uměleckých děl využíváme především pro zkoumání účinku použitých výrazových prostředků. Zásadní změna barevnosti nebo úplné převedení díla do černobílé škály jsou prvními kroky k záměrným proměnám jeho výrazu. Porovnávání různých řešení ve třídě je podkladem pro reflexi procesu i výsledku z pozic tvůrce i diváka. (obě práce 2. ročník čtyřletého gymnázia)

5.2.7 Integrované téma HV a VV

Integrované téma hudební a výtvarné výchovy s názvem Umělecká tvorba a komunikace klade jisté nároky nejen na formulace cílů ve školním vzdělávacím programu, ale také na praktickou organizaci školního roku, protože předpokládá alespoň částečnou spolupráci obou oborů. Zaměřuje se na rozvíjení a upevňování vědomých složek pohybu žáka v realitě tvůrčího procesu, a to jak v roli tvůrce, tak i v roli diváka. Poskytuje vyučujícím možnost propojit výuku s autentickou kulturní zkušeností žáků a završit jejich vzdělávání především jako poučených diváků a příjemců v oblasti umění.

Je třeba počítat s tím, že úroveň, jíž žáci dosahují při verbálním prokazování dovedností definovaných v očekávaných výstupech a při jejich aplikaci na vlastní zkušenost, se může značně lišit. Odlišnosti jsou dány jednak zájmy a celkovým zaměřením žáků, jednak jejich osobnostními rozdíly. Podstatnou roli zde hraje zkušenost žáků s účastí v reflektivním dialogu, cíleně rozvíjená po celou dobu výuky výtvarné výchovy, a z ní vyplývající povědomí o možnosti verbálně formulovat a v komunikaci uplatnit vlastní poznatky a postřehy.

Také v tomto případě je reflektivní dialog základním metodickým postupem, protože pracujeme především s recepcí díla a jiná než verbální zpětná vazba v tomto případě pro nás není zdrojem relevantních informací.

Integrované téma HV a VV – Očekávané výstupy

Žák:

- *vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti,*
- *dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě,*
Tvořivost nemusí nutně znamenat vytváření, vznik artefaktu, může mít i podobu proměny nebo destrukce.
- *vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční,*
Pracuje s porovnáváním konkrétních děl, nikoli obecně, teoreticky. Teoretické teze a historické údaje jsou studenti gymnázia schopni se naučit, zde se ale jedná alespoň o pokusy o samostatnou aplikaci poznatků.
- *na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu,*
- *uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci,*
- *uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí,*
Student reflektuje svoji „cestu uměním“ nebo „cestu k umění“ – podle individuální výchozí pozice. Zatímco někteří studenti se dostanou až na úroveň poučeného diváka a pohybují se v obsahu těchto tří očekávaných výstupů suverénně, tvořivě a vnášejí do nich nečekaná nová hlediska a postřehy, pro jiné je samotný objev různých zdrojů významu velkým krokem k poznání. Podstatná je ochota žáků se obsahy očekávaných výstupů a souvisejícími tématy zabývat a reflektovat posuny ve vlastním myšlení.
- *vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti,*
Tento očekávaný výstup je jistou reflexí diváckého postoje, může se také stát, že studenti sice předpoklady vysvětlí, ale osobně se s nimi neztotožní. I tato pozice je ale cenným krokem na cestě k divácké otevřenosti.

- *objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu,*³² Tento očekávaný výstup reflektuje přirozeně diferencovaný přístup diváka k vizuálně obrazným vyjádřením – některá přijímáme nekriticky, jako jednoznačné a definitivní sdělení, jako kodifikovanou normu, či dokonce jako výzvu k napodobení vzhledu nebo jednání, jiná jako zprávu o objektivním světě, další jako subjektivní vyjádření autora. Schopnost uvědomovat si tyto odlišné přístupy a vědomě mezi nimi „přepínat“ je jedním z prvních kroků k vizuální gramotnosti.
- *objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“ a „estetických norem“;* Pochopit a přijmout skutečnost, že proměnlivost významů díla neznamena libovůli při jejich ustavování, je pro studenty snazší ve světě obecné komunikace. V oblasti umění mohou upřednostnit jasnější „přidělování“ významů, důvodem může být nedostatečná motivace zabývat se dílem, ale také úcta k dílu i autorovi nebo přirozený odstup od nich.
- *dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu.*

Dynamika komunikace především v digitálních médiích je pro studenty někdy až únavná a rádi by spočinuli v klidném zázemí pevně daných jistot a hodnot. Základní poznatek, který studentům můžeme předat, je, že nositeli jistot a hodnot mohou být spolehlivě jen oni sami, v roli tvůrců výběrem a zpracováním tématu, v roli diváků volbou a hodnocením díla.

Integrované téma HV a VV – Učivo

- **umělecký proces a jeho vývoj** – vliv uměleckého procesu na způsob chápání reality; dynamika chápání uměleckého procesu – její osobnostní a sociální rozměr; znaková podmíněnost chápání světa – znakové systémy jednotlivých druhů umění; historické proměny pojetí uměleckého procesu (magický, mytický, univerzalistický, modernistický a postmodernistický, pluralitní model umění); prezentace uměleckého díla,
- **role subjektu v uměleckém procesu** – smyslové vnímání a jeho rozvoj; předpoklady tvorby, interpretace a recepce uměleckého díla; mimovědomá a uvědomělá recepce uměleckého díla; tvořivá osobnost v roli tvůrce, interpreta a recipienta,
- **úloha komunikace v uměleckém procesu** – postavení umění ve společnosti, jeho historické proměny; umělecká a mimoumělecká znakovost; umění jako proces tvorby nových, sociálně dosud nezakotvených znaků; role umělce v societě; publikum a jeho účast v uměleckém procesu; sociální a technologické proměny dneška (nové technologie, nové umělecké disciplíny a jejich obsahy) a jejich vliv na úlohu komunikace v uměleckém procesu; subjektivní chápání uměleckých hodnot ve vztahu k hodnotám považovaným za společensky uznávané.

32 Viz Vančát, 2000, Kitzbergerová in Gamuedu 2, 2013.

Otázky a úkoly

1. Prostudujte si očekávané výstupy obou oblastí (Obrazové znakové systémy a Znakové systémy výtvarného umění) a určete, na které byste se zaměřili v prvním a na které v druhém ročníku.
2. Pročtete si očekávané výstupy RVP G a určete, které z nich předpokládají u žáků dovednosti především v oblasti verbální reflexe a které jsou zaměřeny pouze na tvorbu. Svůj tip prodiskutujte s kolegy.
3. Zvolte si ve výčtu učiva RVP G oblasti a koncepty, které považujete za klíčové pro pochopení současného umění a současné vizuální kultury. Na základě své volby sestavte navazující tematické plány pro první a druhý ročník čtyřletého gymnázia.
4. Výuka na víceletém gymnáziu umožňuje skutečně funkční propojení obsahů výtvarné výchovy RVP ZV (druhý stupeň) a RVP G. Vytvořte náčrt tematického plánu pro nižší třídy víceletého gymnázia tak, aby cíleně připravoval žáky na obsahy a nároky RVP G.
5. Vyberte ze současného umění a vizuální kultury díla, která podle vás odpovídají magickému, mytickému, univerzalistickému, modernistickému a postmodernistickému přístupu. (viz např. Vančát, 2003, Kitzbergerová in Gamuedu 2, s. 29–34) Svůj výběr podpořte odbornými argumenty a použijte je v diskusi s kolegy.



6 Výtvarná výchova ve školní praxi

6.1 Dokumenty, s nimiž pracujeme

6.1.1 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program je dokument, který vznikl aplikací rámcového vzdělávacího programu do reality konkrétní školy. Měl by školu charakterizovat a v rámci možností přinášet originální, jedinečnou a podmínkám školy plně odpovídající koncepci výchovně-vzdělávacího procesu. Školní vzdělávací program při svém vzniku nepodléhá žádnému schvalování nadřízených orgánů – speciální počítačový program dohlédne na to, aby byly dodrženy technické a úřední náležitosti, zatímco volitelné položky, například časová dotace předmětů v jednotlivých ročnících, rozdělení učiva do ročníků nebo konkrétní podoba realizace průřezových témat jsou plně v kompetenci školy. Školní vzdělávací program je pro školu závazný a jeho plnění je předmětem kontroly. Sestavování školního vzdělávacího programu je v ideálním případě společnou prací pedagogického sboru nebo alespoň zástupců předmětových komisí, může ale být dílem užšího vedení školy nebo si jej škola může také

objednat a nechat vytvořit na míru. Školní vzdělávací plány by však měly být kolektivním dílem pedagogického sboru a výsledkem kolektivních debat o profilaci školy a společných cílech výchovně-vzdělávacího procesu.

Bohužel se v praxi setkáváme se školními vzdělávacími programy, které jsou vytvořeny úzkým vedením školy nebo dokonce osobně ředitelem či ředitelkou, aniž prošly kolektivním projednáváním a aniž měli jednotliví vyučující možnost se k nim vyjádřit a dostatek času na to, aby je vnitřně přijali. V této situaci pak nemají možnost využít školní a zprostředkovaně ani rámcový vzdělávací program jako nástroj k obohacení své pedagogické činnosti a vnímají jej jen jako zdroj nových povinností.

Pro vyučujícího výtvarné výchovy je školní vzdělávací program příležitostí k viditelnému zapojení oboru do výchovně-vzdělávací práce školy. Aktivita, které i v součinnosti s vyučujícími dalších předmětů pro ŠVP navrhne, jsou pro školu závazné – proto může být školní vzdělávací program i jistým závazkem pro vedení školy ohledně obsazování úvazků a záruky aprobované výuky.

6.1.2 Tematický plán

Tematický plán je kurikulární dokument, který přímo formuje proces vyučování. Vyučující si v něm sám určuje, čemu a v jaké míře se budou jeho žáci v průběhu školního roku věnovat a jaké metody bude využívat. Proto není šťastným řešením vytváření společných tematických plánů pro všechny vyučující téhož ročníku, jakkoli to zdánlivě usnadňuje práci. Tematický plán by měl každý vyučující vypracovat na začátku školního roku a formulovat v něm vlastní představu o cílech a obsazích výuky v jednotlivých třídách.

Každoroční tvorbu tematických plánů lze považovat za další zbytečnou, úředním šimlem vyžadovanou činnost a řešit ji pouhou změnou letopočtu označujícího školní rok v záhlaví. Tematický plán je po odevzdání vedení školy založen v tištěné i elektronické podobě do příslušných složek, kde odpočívá až začátku následujícího školního roku, kdy je nahrazen další recyklovanou verzí s novým datem vzniku. Na světlo se obvykle dostává pouze v případě, že školu navštíví inspekce, nebo pokud se vyskytnou jakékoli problémy, které vyžadují detailní pohled na výchovně-vzdělávací práci učitele. Není však nepravděpodobná ani aktivita ze strany rodičů, kteří mohou být jakkoli motivováni k touze získat co nejvíc informací o skutečném průběhu vyučování – v pozadí může být třeba šikana ve třídě nebo jen touha rodičů se ujistit, že v prostředí, kam denně na několik hodin posílají své dítě, probíhá vše podle stanovených pravidel.

Zatímco školní vzdělávací program je dokument veřejný a měl by být volně přístupný, tematické plány slouží vnitřnímu chodu školy a vyučujícím. Přesto se jejich obsah a úroveň jejich zpracování mohou ve složitých situacích stát cenným podpůrným materiálem v argumentaci vyučujícího i vedení školy. Zvláště pokud má vyučující výtvarné výchovy v plánu věnovat se s žáky činností, které mohou působit neobvykle a nekonformně – překvapivě tak mohou být nahlíženy i časté návštěvy výstav nebo netradiční a ve výtvarné výchově neobvyklé zadávání domácí práce –, je praktické uvést je v tematickém plánu.

Tvorba tematického plánu je však pro učitele především příležitostí uspořádat s předstihem své představy o výuce, definovat tematické celky, naplánovat přípravu a organizaci práce. Zpočátku se může se zdát obtížné skloubit vlastní, často útržkovité a intuitivní představy s požadavky úředního dokumentu, může nám připadat, že určit v září, co budeme chtít učit v květnu, je svazující a vlastně skoro nemožné. Formulace tematického plánu je však také příležitostí k nalezení vyváženého vztahu mezi často spíše cítěným obsahem výuky a slovní formulací jejích cílů.

Podstatnou položkou při tvorbě tematického plánu je předepsané **učivo**, jehož výčet je součástí rámcových vzdělávacích programů. Přestože pro výtvarnou výchovu není konkrétně vymezeno faktograficky ani rozsahem a způsob jeho zařazení závisí na rozhodnutí učitele, je pro vyučující závazné. To znamená, že jsme povinni je v nějaké podobě do své výuky zařadit, a to tak, abychom také mohli výsledky své práce hodnotit. Tematický plán je pro učitele pomůckou k rozřídění učiva podle obsahu a k jeho rozvržení a uspořádání do průběhu školního roku. Je třeba formulovat cíle své výuky tak, aby si učitel ponechal dostatek prostoru pro vytváření variant, pro reagování na vnější podněty, obměny programu podle momentálních možností.

Vyučující může jako základ pro třídění učiva a vytvoření kostry tematického plánu zvolit tvůrčí činnosti, materiály, „techniky“ (kresba, malba, prostorová tvorba, akce spojená s tvorbou videozáznamu atd.) a učivo na ně navázat na základě analýzy jejich výrazových možností a reflektivního potenciálu (o čem se dá s žáky mluvit, co si jejich prostřednictvím mohou žáci uvědomit, kam směřují vazby na výtvarné umění). Nebo naopak může vycházet z třídění učiva a konkrétní činnosti, jimž se chce s žáky věnovat, do tematického plánu uvádět jen jako výčet možností. Každá z variant má své výhody a je na vyučujících, která vyhovuje jejich způsobu uvažování a plánování. Jen je třeba v případě volby první možnosti mít na paměti, že tvůrčí postupy a výtvarné techniky jsou **prostředkem vzdělávání**, nikoli cílem výuky. Žák se jim pod naším vedením nevěnuje proto, aby se jim naučil, ale aby jejich prostřednictvím rozpoznal a rozvinul své individuální možnosti.

Tematický plán by měl obsahovat i upřesnění týkající se zařazení průřezových témat a podrobnosti o realizaci mezipředmětových vztahů, měly by v něm být zaneseny i plánované akce.

Nepraktické a ve vztahu k obsahu RVP i nesprávné je uvádět v tematickém plánu výčet zcela konkrétních výstupů (výsledků práce žáků).

Příklad z praxe

V tematickém plánu můžeme mít zapsáno „Plakát na školní ples“ nebo „Písmo a obraz v ploše“, ale například také (s využitím citace z RVP) „Utváření komunikačního obsahu ve vztazích písma a obrazu“. První zápis je zdánlivě zcela konkrétní, ale vlastně nám neříká nic o tom, jaký úkol a za jakých podmínek budou žáci řešit. Druhý zápis obrací naši pozornost spíše k formálním otázkám řešení. Poslední zápis, jakkoli je pro laika málo sdělný, jednak vychází z definice učiva v RVP, ale především předkládá k řešení otevřený problém, který může být konkretizován v podobě plakátu, ale také může mít jiné výstupy. Kládeme-li si otázku, co se mají žáci v hodině naučit, asi budeme souhlasit s tím, že potřebnější je naučit se přemýšlet o tom, jak vzniká význam v kombinaci slova a obrazu, jak

se podporuje, nebo naopak popírá, které významy vnímáme automaticky a které konotace přinášejí různé obrazy. Pokud budeme pracovat s obecnější podobou zadání, snáze se vyhneme i obrazovým klišé (například motivům cylindru a rukaviček nebo tančícího páru), kterými se studenti snaží „vyhovět“ tradiční formulaci úkolu. Popis úkolu v tematickém plánu tedy zásadně mění jak přístup vyučujícího, tak i navazující reakce žáků.

6.1.3 Příprava na vyučování

Písemná příprava na vyučování patří mezi dokumenty, které slouží výhradně vyučujícím. Ve školách nebývají běžně vyžadovány a jejich vedení se předpokládá spíše u začínajících učitelů. Přesto by každý vyučující měl být schopen písemně zaznamenat předpokládaný průběh své hodiny včetně obsahu jednotlivých fází výuky a klíčových slov. Je praktické s obsahem přípravy seznámit i žáky, především s předpokládaným časovým rozsahem činností a s rozmístěním důležitých mezníků a předělů (dokdy má být hotový návrh, kdy budou žáci prezentovat dokončené práce). Praktický je i stručný rozpis předpokládaných činností v hodině (zapsaný na tabuli nebo promítnutý jako stránka z prezentace).

Otázky a úkoly

1. Seznamte se s dvěma různými školními vzdělávacími programy stejného typu škol. Porovnejte pojetí a postavení výtvarné výchovy. Podle možností navštivte výuku v rozhovoru s vyučující/m společně posuďte, jak praktická realizace předmětu odpovídá záměrům formulovaným v ŠVP.
2. Prostudujte si průřezová témata v RVP ZV (s. 104) nebo v RVP G (s. 65) a zvažte, která témata nebo tematické okruhy byste zapracovali do své verze výtvarné výchovy v ŠVP. Porovnejte se skutečnými dokumenty (viz úkol 1).
3. Prostudujte a porovnejte alespoň dva různé roční tematické plány výtvarné výchovy. Podle možností porovnejte také praxi jejich používání na jednotlivých školách.
4. Navrhněte vlastní tematický plán výuky výtvarné výchovy v jednom ročníku základní školy nebo gymnázia. Zohledněte hodinovou dotaci předmětu, odhadněte, kolik hodin odpadne v důsledku prázdnin, svátků, exkurzí a jiných rušivých vlivů. Rozhodněte se, kterým očekávaným výstupům se budete chtít věnovat, a navrhněte pro ně témata hodin a náměty výtvarných úkolů. Zařaďte návštěvy výstav i čas nezbytný pro jejich přípravu a reflexi.

6.2 Vyučovací hodina

Příprava vyučovacích hodin probíhá vlastně nepřetržitě. Zvolená témata zapsaná v tematickém plánu je třeba průběžně aktualizovat pro podmínky a potřeby konkrétní třídy, okolní dění přináší stále nové impulzy.

6.2.1 Tematický celek

Tematický celek je kategorie z hlediska každodenní výuky ve škole jen zdánlivě nadbytečná. Dá se totiž říci, že právě zařazení do tematického celku je zásadním zdrojem významů konkrétního výtvarného úkolu a také cílů, k nimž má výuka směřovat. Určuje zorný úhel, z něž úkol či námět posuzujeme, poskytuje nám možnost rozvětvení k dalším významům a otevírá prostor k mezioborovému propojení.

Příklad: Výtvarný úkol, který je popsán dále v textu a jehož zadání zní: „Z vybraného místa pozorujte reálnou krajinu. Ze svého výhledu si vyberte výřez, který vás zaujal, a namalujte temperami jeho výstižný obraz,“ může být na základě našeho rozhodnutí například součástí „gnozeocentrického“ (Slavík, 1997) tematického celku Svět kolem nás, ale také „artcentrického“ (tamtéž) tematického celku Proměny vyjadřovacích prostředků moderního umění. Každé zařazení určuje zcela jiné zacházení s vytvořenými žákovskými pracemi, jiná hlediska jejich hodnocení, jiná témata reflektivního rozhovoru. Tematický celek Svět kolem nás obrací pozornost k detailnímu pozorování, vzájemnému porovnávání nalezených podrobností, uplatnění postřehů a názorů týkajících se životního prostředí, sociálních vztahů, historie, urbanismu, architektury apod. Tematický celek Proměny vyjadřovacích prostředků moderního umění směřuje ke zkoumání podrobností vlastního tvůrčího procesu, k vyhledávání a pojmenování motivace žáků k volbě konkrétních výrazových prostředků a postupů, obrací pozornost k úvahám o formálních složkách díla a o jejich účinku.

Zařazení výtvarného úkolu do tematického celku tedy nejen určuje úhel pohledu při posuzování výsledků práce žáků, ale také zásady, z nichž vychází vyučující při autoevaluaci, tedy zpětném hodnocení své vyučovací hodiny. Požadavky, které charakterizují úspěšně a „správně“ splněný úkol a dosažení cílů hodiny, se liší právě podle nadřazeného tematického celku. Tematický celek také určuje, která klíčová slova zvolíme jako charakteristiku zadávaného výtvarného úkolu.

6.2.2 Motivace

Vhodná motivace je klíčem k úspěchu vyučovací hodiny. Vyučující se snaží vzbudit zájem žáků, vtáhnout je do hry. Postupy jsou zcela individuální, od hereckých výkonů založených na osobním kouzlu vyučujícího až po direktivní řízení všech žákovských činností, které může – pro někoho překvapivě – také vést k vytčenému cíli. Základní požadavky motivační části hodiny jsou, aby žáci na jejím základě získali zájem o téma, aby porozuměli důvodům, proč jim je předloženo, co jim chce vyučující sdělit. Cílem motivace tedy je, aby žáci přijali nabízené téma a vyslovené zadání výtvarného úkolu, aby měli zájem se jím tvořivě zabývat a aby s využitím svých dosavadních znalostí a zkušeností úkol zvládli.

6.2.3 Téma, námět, výtvarný úkol

Rámcové vzdělávací programy vyučujícím výtvarné výchovy nenabízejí konkrétní témata, pouze formou očekávaných výstupů konkretizují cíle vzdělávání. Tematické provázání výuky s výchov-

ně-vzdělávacími cíli a s žitou zkušeností žáků je tak plně v kompetenci vyučujícího. Tato skutečnost na jedné straně přináší možnosti svobodné volby, na druhé straně vyžaduje od vyučujících neustálou aktivitu při hledání **témat** (širších konceptuálních celků, které se mohou v čase vracet) a formulování **námětů** (konkrétních zaměření v jednotlivých hodinách), včetně nejistoty ohledně správnosti výběru. Konkrétní náměty vyučovacích hodin by měly vycházet z reality (fyzické, ale také sociální a kulturní), která žáky obklopuje, a poskytovat jim možnost se k této realitě vyjádřit.

Výtvarný úkol je základním didaktickým prostředkem, jímž se učitel obrací k žákům. Formulace výtvarného úkolu, v běžném školním vyjadřování „zadání práce“, určuje, zda žáci požadavky učitele pochopí, zda je přijmou za své a zda budou schopni podle nich pracovat. Výtvarný úkol můžeme podle situace a v souvislosti s cílem hodiny formulovat jako jednoduchý pokyn: „Nakreslete postavu z přečtené pohádky“, jako pobídku k řešení problému: „Z nabídnutých materiálů vytvořte loutky pro divadelní adaptaci přečtené pohádky“, nebo jako zadání dlouhodobého, žáky relativně samostatně řešeného projektu: „Zvažte, zda byste přečtenou pohádku vydali knižně s vlastními ilustracemi, adaptovali pro loutkové divadlo, nebo zpracovali jako animovaný film. Pro vybranou formu zvolte odpovídající postupy a prostředky a realizujte ji.“

Formulace zadání výtvarného úkolu určuje přístup žáků k práci a do značné míry i její výsledky. Je dobré mít na paměti, že zadání je závazné i pro vyučujícího. Pokud učitel například zvolí první výše uvedenou variantu, musí počítat s tím, že většina žáků nakreslí opravdu jenom postavu, nebudou se zabývat pozadím, prostředím ani akcí, v níž by pohádkovou bytost zachytili. Při hodnocení prací se pak mohou cítit podvedeni, jestliže vyučující hodnotí jako zdařilé pouze ty práce, jejichž autoři rámec zadání překročili a dotvořili „kompletní“ obrázek. Touto cestou lze žáky již v raném věku snadno přesvědčit o tom, že jim schází kreativní přístup a fantazie a že jim „*nejde výtvarka*“.

6.2.4 Hodnocení

„A vždycky se jí nejvíc líbily ty největší mazanice,“ vzpomíná žák na svoji vyučující výtvarné výchovy.

Hodnocení práce žáků v hodinách výtvarné výchovy má zásadní výchovně-vzdělávací a motivační význam. Prostřednictvím hodnocení vyučující uplatňuje a prezentuje svoji oborovou i obecně pedagogickou odbornost. Schopnost učitele formulovat žákům srozumitelná a pro ně přijatelná kritéria hodnocení zakládá jejich důvěru ve smysl a význam předmětu.

Žákovské výtvarné práce z mnoha důvodů nehodnotíme pouze pro jejich estetické či výtvarné vlastnosti. Jedná-li se o práce vzniklé pod naším vedením, málokdy je také jako čistě estetické či výtvarné artefakty vnímáme. Byli jsme svědky tvůrčího procesu jejich vzniku, iniciovali jsme jej a sledovali jeho průběh. Mimoděk hodnotíme – a měli bychom si toho být vždy vědomi – i svoji práci: jak jsme formulovali cíl výuky, jaké cesty jsme pro žáky zvolili a také jak jsme byli schopni je na ně navést. Žákovskou práci vidíme jako **výsledek procesu**, na němž se podílí žákův zájem o téma, soustředění, tvořivý přístup, snaha o dobré řešení. Ve vztahu k zadání hodnotíme hotovou práci především z hlediska zvládnutí použitých výrazových prostředků (vhodnost volby a kvalita použití) a z hlediska intenzity

výrazu. Další dílčí hlediska hodnocení (barevnost, rukopis, kompozice atd.) se uplatňují v různé míře podle charakteru a cílů práce.³³

Hodnocení vytvořených prací i dalších žákovských výkonů by mělo žáky motivovat k další práci, mělo by být vysloveno na základě žákům srozumitelných kritérií a mělo by poměřovat žákovské výkony dosažitelnými metami.

6.2.4.1 Klasifikace

Konkrétní využívání klasifikačních stupňů ve výtvarné výchově může být předmětem zaujatých debat. Můžeme hájit názor, že klasifikovat „výchovy“ znamená nenáležitě v nich předpokládat měřitelný výkon, můžeme naopak tvrdit, že výsledky výchovně-vzdělávacího procesu jsou z principu měřitelné a jejich kvalitu lze posoudit z objektivních hledisek. Ať se osobně přikloníme ke kterémukoli z krajních postojů, nebo zvolíme jiný, nakonec se vždy musíme podřídit podmínkám konkrétní školy, v níž učíme.

Příklad z praxe

V ideálním případě by měl žák klasifikovaný známkou výborně podávat následující výkony:

V oblasti tvorby:

- k zadaným úkolům přistupuje **tvorivě**, hledá nová, **originální** řešení,
- **samostatně** si volí nebo rozšiřuje zadání,
- pracuje **soustavně** a se zájmem,
- dovede **obhájit** vlastní stanovisko a vlastní volbu řešení,
- usiluje o nalezení vlastní tvůrčí výpovědi,
- při práci ve skupině dovede formulovat společný cíl a spolupracovat na jeho realizaci,
- citlivě vnímá názory a návrhy jiných a pomáhá je včlenit do společné činnosti.

V oblasti reflexe:

- dovede **citlivě a s porozuměním** slovy vyjádřit svůj **dojem** z díla a svůj **názor** na ně,
- vyslechne názor druhých a přiměřeně na něj reaguje,
- snaží se respektovat různé pohledy na dílo a přiměřeně se k nim vyjadřovat,
- při slovní reflexi dovede využít nově získané poznatky a informace,
- dovede formulovat a přiměřeně obhajovat vlastní názor na probíranou problematiku,
- společných rozhovorů se zúčastňuje se zájmem.

33 Viz např. Slavík, 2013.

V oblasti získávání nových poznatků:

- projevuje **aktivní zájem** o probíraná témata z oblasti výtvarného umění i vizuální kultury, přichází s vlastními náměty,
- tvořivě aplikuje získané poznatky, dovede je vhodně zobecnit a využít v různých situacích,
- získané **informace používá** samostatně a průběžně je zařazuje do svého slovního projevu,
- ve vlastním projevu přirozeně a s porozuměním využívá odbornou terminologii,
- **vede si pravidelně záznamy** o probíraných tématech v podobě, která je použitelná jako studijní materiál (portfolio).

Otázky a úkoly

1. Formulujte a napište si charakteristiku několika podle vás zdařilých žákovských prací. Čeho si všímáte a ceníte nejvíc? Mají vámi oceněné práce něco společného?
2. K jakým cílům směřuje vaše hodnocení?
3. Za jakých okolností byste dali žáku za jednotlivou práci jedničku? Trojku? Pětku? Přineste ukázky klasifikovaných prací a diskutujte s kolegy.
4. Za jaký výkon byste klasifikovali žáka na vysvědčení z výtvarné výchovy jedničkou? Kdo by měl u vás dvojku, trojku? Dali byste na vysvědčení i horší známku? Určete, které činnosti, výkony, postoje žáků mají vliv na vaše rozhodování. Sestavte na základě ukázky podrobnou stupnici hodnocení a podle možností porovnejte svoji představu se skutečnou klasifikací konkrétních žáků.



7 Reflektivní dialog

„Jak můžu vědět, co si myslím, než uslyším, co říkám?“ (F. M. Forster, 1879–1970)

Ironická poznámka britského spisovatele byla patrně míněna spíše jako pichlavý žertík na adresu dobové společenské konverzace. Kdo ale vede se žáky reflektivní rozhovory, jistě už byl účastníkem situace, kdy žák, soustředěně sledující tok vlastních myšlenek, které se snaží formulovat co nejpřesněji, je sám překvapen, k jakým výrokům ho přivedly. Může být příjemně překvapen hloubkou nebo přesností svého uvažování nad nově objevenými tématy, nebo naopak udiven povrchností či konformitou vlastních úsudků.

Reflektivní dialog (Slavík, 1997, s. 109) je nedílnou součástí a jednou ze základních metod výchovně-vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově. Jeho cílem není dávat žákům prostor k odpovědím na otázky, zda se jim práce líbila nebo je bavila, a rozhodně nezastupuje proces hodnocení výtvarných prací ani k němu nevytváří podklady. Využívat rozhovor v závěru vyučovací hodiny k rozdělování prací na zdařilé a nepovedené, na ty, co budou vystaveny, a ty, které zůstanou ve skříni, či dokonce na tomto rozdělení stavět hodnocení a klasifikaci žákovské práce, je nešťastné a můžeme

tento postup považovat i za neetický. Žáci se jen zřídka dovedou odpoutat od osobních vazeb ve třídě a jejich výběr a hodnocení prací jsou tím ovlivněny. Vyučující proto musí pečlivě sledovat, zda například při vzájemném oslovování spolužáků – autorů – prostřednictvím výběru jejich díla nezůstává opakovaně tůž žák či táž žákyně jako poslední v řadě a zda to není projev jeho či její nenápadné ostrakizace.

Reflektivní dialog ve výtvarné výchově nemá ani diagnostickou, ani terapeutickou funkci, i když je zdrojem mnoha velmi osobních poznatků o sobě i o ostatních jak pro žáky, tak i pro vyučující. Reflektivní dialog je především prostředek k definování a ustavování **společného prostoru výpovědi**, který v podstatě utváří specifický **diskurs výtvarné výchovy**. Tento prostor, má-li být skutečně autentickým prostředím, v němž vzniká žákovská autorská výpověď a probíhá její reflexe jako výsledek tvůrčího procesu, není a nemůže být jednou provždy definován. Ustavuje se vždy znovu, v závislosti na konkrétních podmínkách, změnách ve vztazích, na vývoji v oblasti poznání, na působení vnějších vlivů.

Vztah učitele, který zadává úkoly a hodnotí jejich splnění, a žáka, jenž úkoly plní a přijímá hodnocení, v prostředí školy, jež je institucí právě pro tyto procesy vytvořenou, prochází v průběhu vyučovacího procesu zřetelnými i méně viditelnými proměnami. Je na vůli učitele, zda se bude držet tradičního transmisivního modelu, v němž plní roli informovaného zastávce předávaných faktů a pravd, nebo zda bude směřovat k modelu pedagogického konstruktivismu. (Tonucci, 1991) Ten předpokládá, že výuka je procesem, který proměňuje obě zúčastněné strany, žáka i učitele. Oba tak vstupují do vyučování jako partneři, kteří se společně podílejí na vyučovacím procesu a jeho výsledcích.

Ustavení společného prostoru znamená také vymezení základních podmínek, v nichž probíhá a od nichž se odvíjí práce žáků. První a zásadní podmínkou skutečně funkčního reflektivního rozhovoru je, že tento společný prostor musí být pro žáky bezpečný.³⁴ Žák nejen nesmí být vystaven posměchu či jinému znevažování ze strany spolužáků ani v hodině, která právě probíhá, ani následně v hodinách navazujících, ale neměl by být vystaven ani ohrožení ze strany vyučujícího v podobě hodnocení či klasifikace na základě vyslovených názorů. Pro vyučujícího výtvarné výchovy, zvláště pokud neučí ve třídě i jiné předměty, je reflektivní dialog také významným zdrojem informací o vztazích ve třídě, o celkovém směřování kolektivu, o úloze a autoritě dominantních jedinců, o nenápadných sociálních tlacích, jimž se žáci navzájem vystavují. Je na rozhodnutí vyučujícího, zda a v jaké míře bude poznatky o třídním kolektivu získané v rámci reflektivního dialogu sdílet s ostatními vyučujícími, zvláště třídním učitelem dané třídy. Může se stát, že bude volit mezi obecnou pedagogickou zodpovědností na jedné a oborovým zaujetím na straně druhé. Pokud však žáci získají zkušenost, že informace získané v rámci reflektivního dialogu vyučující „vynáší“, musí počítat s tím, že jejich důvěra ve smysl a účel těchto činností bude značně snížena.

Ustavení společného prostoru je podmíněno také společně formulovanou a oboustranně přijatou definicí tématu a přístupu k němu. Výtvarné vyjadřování i receptivní činnosti se blízce dotýkají osobního, vnitřního prožívání, propojují nejen oblasti soukromé a společenské, ale také „školní“, tj.

³⁴ Je vhodné konzultovat představu o formě a způsobu vedení reflektivních rozhovorů se školním psychologem nebo metodikem prevence. Prošli speciálním školením a mohou nám poskytnout mnoho dobrých rad. Cíle, obsah, směřování i následné hodnocení rozhovoru však musí nutně zůstat v naší oborové kompetenci.

obecně uznávané a schvalované, a „mimoškolní“, v nichž se žáci mohou pohybovat i na hraně běžně přijímaných norem. (Nejčastějším a již klasickým příkladem pohybu na hraně sociálních či dokonce právních norem jsou žáci, kteří se věnují tvorbě nelegálních graffiti, ale třeba i hráči on-line her, o normy estetické nebo etické se pak můžeme přít třeba s příznivci tetování či jiného nevratného zdobení těla, ale i s účastníky „lajkování“ na sociálních sítích, s milovníky vystavování „selfies“ atd.) V těchto případech je vždy na vyučujícím, zda a kde vymezení hranici, po kterou bude s žáky udržovat „oborové spiklenectví“, a jak naloží s informacemi a situacemi, které se octnou za touto hranicí. Vymezení společného prostoru se tedy týká i definování úloh, které v něm vyučující a žáci budou hrát, a mezí, v nichž se budou pohybovat.

Pokud mají žáci reflektivní dialog přijmout a respektovat jako zdroj poznání a jako příležitost k třibení myšlenek, je třeba, aby vyučující reagoval na všechny jejich odpovědi jako na vážně míněné a relevantní názory. Ani obsah (např. omyl v tvrzení, nepřesné vyjádření, nečekaný, neobvyklý, či dokonce extrémní názor), ani forma (nespisovný jazyk, vyjadřování nevětnými konstrukcemi nebo používání nesprávných vazeb, nepřesná a nevýstižná volba slov) žákovských výroků nemohou být důvodem pro vyřazení žáka z probíhajícího dialogu, tím méně podkladem pro pozdější klasifikaci jeho celkového výkonu v hodině. Pokud je to nezbytné (například pokud jsou žáci pasivní, nejsou zvyklí sdělovat své názory, mají tendenci řešit v rámci dialogu osobní spory, nedovedou se držet tématu apod.), může vyučující kladně hodnotit aktivitu žáků a jejich ochotu se rozhovoru účastnit, může vyzdvihnout i zvláště zdařilé formulace, které pomáhají posunout společné přemýšlení vpřed. Záporné hodnocení či odmítnutí pak ponechá pouze pro případy, kdy žák rozhovor sabotuje či přes upozornění překračuje dohodnutá pravidla. Podmínkou je, že učitel na žákovské výroky a tvrzení reaguje vždy seriózně, nebagatelizuje je, respektuje skutečnost, že i zdánlivě banální a všem zřejmý poznatek může pro jedince být momentálním osobním objevem. Pokud se setkáme s žáky, kteří prezentují eticky nepřijatelné extrémní názory, většinou jim můžeme čelit důrazem na věcnou podstatu rozhovoru.

Vyučující se nenechá žáky zavléci do slovních přestřelek. Mnohokrát se setkáváme se skutečností, že žáci neznají přesně význam slov a výrazů, které užíváme, týká se to dokonce i těch slov a pojmů, které užívají oni sami. Nemusí se vždy jednat o odborné termíny, u nichž můžeme neznalost předpokládat, často jde o běžné výrazy, které tvoří základní slovní zásobu a žáci je pasivně znají, jen dosud neměli příležitost je aktivně správně použít. Nesprávné a nepřesné používání slov bývá zdrojem humorných situací, které však pro jejich původce mohou být značně stresující. Může ale také vyvolat dojem, že se žáci snaží rozhovor narušit, poškodit jeho atmosféru. Pro vyučujícího může být obtížné ihned rozeznat, kdy je vzniklý zmatek v rozhovoru výsledkem nedorozumění a kdy se jedná o cílenou žákovskou „diverzi“. Proto je strategicky vhodné i zřetelně provokující žákovské výroky přijímat jako seriózní vyjádření názorů a podle toho na ně reagovat.

Pokud se dialog dotýká témat, která jsou pro žáky neznámá, nová, složitá, vnímaná jako potenciálně ohrožující třeba přesahy do jiných oborů nebo naopak zřetelným důrazem na požadavek kvalifikovaného a podloženého názoru, může se stát, že třída zvolí úhybnou strategii. Za pomoci záměrně povrchních a tematicky odlehlých dotazů a připomínek se žáci snaží rozmělnit situaci tak, aby vyu-

čujícího odvedli od zamýšleného cíle. Tyto postupy sice zprvu volí podvědomě, ale jejich fungování a dopady si uvědomují velmi dobře, takže většinou ocení, jestliže vyučující nepodlehne a prosadí svou představu o směřování a cílech rozhovoru. Pokud se častěji stává, že v tomto souboji strategií vítězí třída, je třeba, aby vyučující zvolil jiný postup než otevřený rozhovor, může třeba žákům předem zadat otázky a témata, aby se na ně mohli připravit, případně vyžadovat, aby si poznámky k tématu vypracovali písemně. Tím si vytvoří dostatečný prostor i pro uplatnění své autority třeba i prostřednictvím postihů za nesplnění úkolu. Zároveň tímto opatřením žákům sdělí, že reflektivní dialog je vážná součást práce, nikoli jen „nezávazné řeči“.

Zjistit, jak obrazné vyjádření „funguje“, jak se vytvářejí a ustavují jeho významy, lze právě jen prostřednictvím reflektivního dialogu. Základem je výstižné a srozumitelné slovní vyjádření zážitku z viděného, které odpovídá zkušenostem žáků a možnostem jejich verbálního vyjadřování, ale zároveň v základních rysech směřuje k cílům hodiny, které si vyučující určil. Jak dlouho trvá, než žáci pojmenují například emoci vyjádřenou Munchovým obrazem *Výkřik*, se můžeme sami snadno přesvědčit (Kitzbergerová, 2007). Postava, která tento duševní stav ztělesňuje, může být nazvána dokonce i mimozemšťanem, protože přece „*Lidi takhle nevypadají*“. Obraz, o němž se my, informovaní dospělí, domníváme, že je jednoznačně čitelnou zprávou o existenciální úzkosti, je pro žáky rébusem, pro jehož vyluštění nemají ve své osobní zkušenosti žádnou oporu. Expresivitu si především na základě spatřených filmů vykládají především v souvislosti s agresí, deformace tvaru je pro ně odkazem k fantazijním představám. Rozhovor přinutí žáky vážit význam slov, teprve jejich vyslovením a zaznamenáním reakce ostatních si uvědomí význam a obsah vlastních myšlenek.

Jedním z nezastupitelných cílů výtvarné výchovy je, že nejen rozšiřuje poznávání o další strategie, ale především dává žákům nahlédnout do dynamiky jejich vlastního tvůrčího procesu. Tuto dynamiku a její zákonitosti žák neodhalí jen tvůrčími činnostmi, ale právě nezbytnou slovní reflexí experimentování s materiály a tvůrčími postupy, jehož výsledek bývá intuitivně přijat jako odpovídající. Teprve v dialogu se žák může ujistit, že jeho řešení odpovídá zadání a je jako odpovídající přijato také diváky. Porovnáním s ostatními zjistí, že ono zdánlivě samovolné nalezení řešení je vlastně součástí tvůrčího procesu.

7.1 Jak a kdy vést reflektivní dialog?

Ideální je, jestliže žáci považují reflektivní dialog za nezbytnou součást výuky a sami se ho dožadují. Je tedy třeba jim tuto potřebu vštípit jednak určením pevného místa pro dialog v plánu hodiny, jednak pečlivou přípravou a správným vedením dialogu. Uyučující nevstupuje do dialogu, aniž by měl představu o tom, kam se v něm chce s žáky ubírat, jaké poznatky si chce ověřit a která tvrzení chce upřesnit. Pokud se jedná například o dialog po návštěvě výstavy, je podmínkou, aby vyučující výstavu s žáky skutečně prošel, sledoval jejich reakce, registroval díla, kterým věnují pozornost, pozorně naslouchal jejich spontánním komentářům a připravil si odpovědi na otázky, které očekává. Na základě těchto poznatků si pak formuluje téma dialogu a zvolí strategie jeho vedení. Rozhodne,

v jakém pořadí vyzve žáky k hovoru, kolik prostoru dá námitkám a kolik chvále, zda se bude snažit, aby žádoucí poznatky žáci vyslovili sami, nebo zda je naopak nechá raději pokládat otázky.

7.2 Proč trvat na zařazení reflektivního dialogu mezi metody práce ve výtvarné výchově?

Reflektivní dialog poskytuje prostor pro reflexi tvůrčích a receptivních postupů, které žák použil. Je nezbytnou a rámcovým vzdělávacím programem předpokládanou didaktickou metodou, která vytváří podmínky pro dosažení mnoha očekávaných výstupů oboru.

Umožňuje žákům, aby upřesnili svůj tvůrčí záměr, vysvětlili jeho volbu a ozřejmili myšlenky, které je k volbě přivedly.

Poskytuje vyučujícímu zpětnou vazbu o tom, jak žáci pochopili jeho zadání, a tím upřesňuje podmínky hodnocení a klasifikace výsledků.

Poskytuje žákům možnost vyjádřit se k zadanému úkolu a vysvětlit, jak k řešení přistupovali.

Umožňuje žákům, aby vzájemně porovnali své myšlenky a tvůrčí záměry. Pomáhá vytvořit prostředí porozumění pro různá pojetí a způsoby řešení.

Rozšiřuje komunikační pole o další rozměr. Verbální vyjadřování je druhým pólem vyjadřování vizuálního.

Učí žáky vážně hovořit o tématech, která jsou pro ně neobvyklá.

Učí žáky argumentovat, dbát na logickou návaznost otázek a odpovědí.

Obrací pozornost žáků k významům slov, učí je naslouchat druhým i sobě.

Poskytuje žákům prostor pro vyjádření složitých, čistě osobních a originálních myšlenek a názorů a pro setkání s myšlenkami a názory jejich spolužáků.

Verbální ukotvení prožitku tvorby či vnímání díla je v žákově paměti řadí mezi vědomé aktivity.

7.3 Jak hodnotit reflektivní dialog?

Hodnotíme aktivitu žáků v rozhovoru, jejich ochotu sdílet své myšlenky, schopnost sledovat linii hovoru a adekvátně reagovat, ochotu pouštět se do argumentace, schopnost vztahovat rozvíjené téma k vlastní zkušenosti a naopak vlastní zkušenost poměřovat teoretickými poznatky.

Z pohledu učitele hodnotíme, jak rozhovor napomáhá pochopení tématu, rozvíjení poznatků, rozvíjení citlivosti vůči ostatním, kultivaci vyjadřování, objevování nových témat hovoru, zapojení všech žáků.

Dodržování pravidel vedení dialogu a účinná účast v něm (nikoli vyslovené názory!) mohou být také předmětem klasifikace. Vzhledem k tomu, že lze pro vedení dialogu určit přesná pravidla, jejichž dodržování či porušování je zjevné všem, je klasifikace pro žáky přehledná a srozumitelná.

Otázky a úkoly

1. Připravte si s kolegy témata pro dialog po společné návštěvě výstavy. Zaměřte se na hlubší reflexi prožitku kontaktu s uměleckými díly a na konkrétní divácké „objevy“. Určete, kdo bude mít roli učitele, a vyzkoušejte si jeho reakce na aktivity a zapojení různě motivovaných či naopak nemotivovaných žáků.
2. Přineste si na setkání s kolegy svoje vlastní nebo žákovské výtvarné práce a představte je několika větami. Kladte si navzájem otázky, pozorně sledujte odpovědi a ve společném rozhovoru nad pracemi se pokuste najít hlavní myšlenky, jimiž jste se zabývali.
3. Účastněte se reflektivního dialogu v rámci hospitace v hodině výtvarné výchovy. Společně s vyučujícím pak vyhodnoťte jeho průběh.



8 Zkušenosti z praxe

„Nadaní žáci nás vlastně nepotřebují. A s nenadanými je tolik práce!“

V poslední kapitole je zařazeno několik příkladů realizovaných vyučovacích hodin. Nejedná se o objevné ani o okamžitému následování vybízející postupy. Popsané vyučovací hodiny prošly mnohonásobnou realizací v podmínkách běžného čtyřletého gymnázia a připojené rozborů se zabývají především možnostmi, které přinášejí v oblasti reflexe směřující k hlubšímu pochopení dynamiky tvůrčího procesu.

8.1 Od studie skutečnosti k pochopení uměleckého záměru

Výchova vnímavého a chápajícího diváka výtvarného umění má několik mezníků, citlivých míst, která žáci překonávají s různou mírou obtíží. Zatímco v případě impresionismu je vztah mezi obrazy a běžnou zkušeností s viděnou realitou vysledovatelný, vysvětlitelný a v základních rysech pochopitelný i nepoučenému divákovi, setkání s díly postimpresionistů může přinášet první diváckou kolizi. Rozpoznat v impresionistickém obraze absenci obrysově linie a poté porovnat subjektivní pohled „nevinného oka“ s běžně zažitým a po generace předávaným požadavkem na zřetelné odlišení předmětů a postav není s malým návodem příliš složité. Odlišení symbolicko-expressivní a analyticko-konstruktivní varianty reprezentace viděného světa je však prvním krokem k pochopení důvodů, které vedou umělce k tomu, že opouštějí pevnou půdu „přirozeného“ vidění světa. Pokud mají žáci možnost prozkoumat vlastní motivy, které je vedou k vytvoření jiného pohledu na skutečnost, otevírá se jim cesta k pochopení dalších proměn výrazových prostředků moderního umění.

První kroky k pochopení motivů, jež vedou k vzniku rozdílných uměleckých forem, mohou žáci vykonat v rámci krátké tematické řady. Simulace „plenérové malby“ je i ve školních podmínkách do-

statečným zdrojem potřebných zkušeností, zvláště pokud mají žáci možnost porovnat svá díla s fotografií pořízenou z téhož místa a v druhé fázi práce rozvést a zdůraznit nalezenou metodu práce s realitou. Výchozí informace o období postimpresionismu žáci získali formou výkladu a prezentace. Tematická řada byla realizována v druhém ročníku čtyřletého gymnázia, ale může být upravena i pro vyšší ročníky základní školy.³⁵

Zadání 1: Vyber si z výhledu na reálnou krajinu výřez, který tě zaujal, a namaluj temperami jeho vystižný obraz. Pokud je to možné, porovnej malbu s fotografií pořízenou ze stejného místa.

Zadání 2: Na základě informací o postimpresionistické malbě zvaž, zda je ti bližší symbolicko-expressivní, nebo analyticko-konstruktivní řešení obrazu. Vyber ze své malby prvky, které odpovídají zvolené variantě a v druhé malbě je zvýrazni.



„Plenérová malba“, tempera na plátně, A5, 2. ročník čtyřletého gymnázia

Základním poznatkem získaným při „malbě v plenéru“ je zjištění, že požadavek „normálního“, myšleno realistického, zobrazení, je nespelnitelný. Již pouhým pohledem z reality vybíráme, podle toho, na co se zaměříme, podle toho, jak jsme pozorní. Pokud realitu pozorujeme s cílem vytvořit její obraz, přidává se ještě hledisko kompozičního řešení plochy, rozmístění a zobrazení prvků v prostoru a výběr barev. Porovnáním se současně pořízenou fotografií můžeme rozdíly snadno nalézt a identifikovat vědomé, záměrné zásahy (zdůraznění barev, soustředění na konkrétní motiv) a změny neuvědomované (vynechání, vypuštění prvků a objektů).

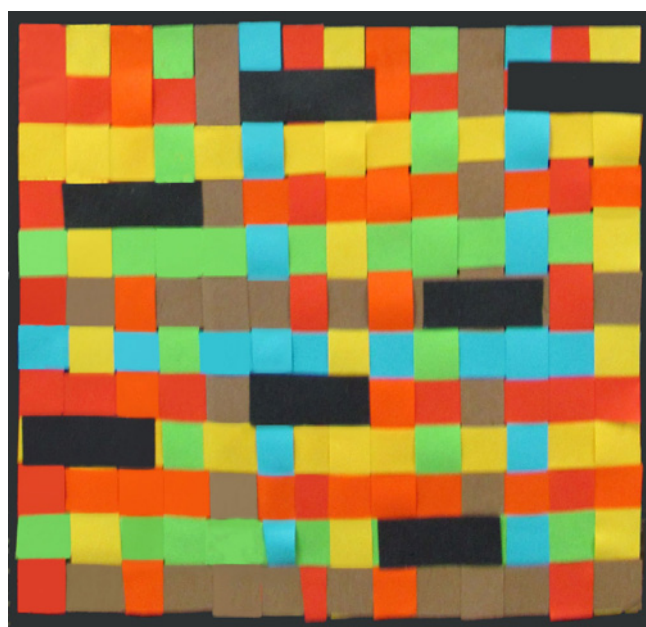
Jedním z úkolů může být i úprava digitální fotografie tak, aby se co nejvíce podobala původní malbě – žáci si tak lépe uvědomí, kolik různých změn ve viděném výřezu skutečnosti mimoděk provedli.

Fotografie ukazuje stejný pohled na křižovatku s mostem spojujícím dva tunely městského okruhu, který je zachycen na temperové malbě. Autor se přesvědčil, že „malovat věci prostě tak, jak je vidí“, není vždy možné. Soustředěn především na vystižení prostoru, mimoděk vynechal větve dvou stromů, které mu zčásti zakrývaly výhled. V reflektivním dialogu jejich existenci zprvu zcela popřel, později však jejich vypuštění ve své malbě dokázal vysvětlit potřebou zjednodušit scénu a snahou vyjádřit dynamiku dopravní situace. Tyto změny však v obrázku provedl zcela intuitivně, a pokud by neměl příležitost verbálního vyjádření v reflektivním dialogu, pravděpodobně by si okolnosti své tvorby vůbec neuvědomil. Zjednodušení viděného motivu, oproštění od detailů a soustředění pohledu na podstatné rysy je přitom jeden ze základních principů formulace a vytvoření umělecké výpovědi o skutečnosti.

³⁵ Jedna z podob realizace této hodiny je k dispozici také na www.virtualnihospitace.cz.



Autorka se snažila vystihnout skutečnou barevnost viděné scény, ale stále si uvědomovala, že se plně nesoustředí pouze na malovaný výřez, protože podvědomě vnímá výraznou barevnost fasády domu v pozadí. Ve druhé variantě malby tuto barevnou dominantu uplatnila ve změně barevnosti kmenu stromu. Ostatní barvy jsou záměrně doladěny pro zvýraznění kontrastu mezi dvěma obrazy skutečnosti.



Autorka byla velmi překvapena, kolik jasných barev ve svém motivu objevila: „Myslela jsem si, že Smíchov je jenom šedivý, ale pak jsem našla tolik barev, že jsem si s nimi skoro nevěděla rady.“ V následující hodině společně se spolužačkou vytvořila barevný diagram původního obrazu. Netradiční technika proplétání proužků barevného papíru jim pomohla vyhnout se nesnázím s rozpijením barev a poskytla jim možnost v průběhu práce korigovat vzájemné poměry zastoupení barevných odstínů.



Porovnáním maleb s fotografií získáme východisko k verbálnímu vyjádření studentů. Zatímco první řešení akcentuje stromy a snaží se zdůraznit barevnost detailů, konstruktivní pojetí druhého obrázku staví na geometrickém členění plochy.

RVP ZV, 2. stupeň, očekávaný výstup:

Žák:

- *vybírání, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.*

Dílčí výstupy (cíle hodiny):

Žák:

- *pojmenuje motivy, které ho vedly k výběru konkrétního námětu viděné krajiny,*
- *porovná výsledek své práce s (vyučujícím vybranými) obrazy postimpresionistů, vyhledá a popíše základní shodné a rozdílné rysy; z předložených obrazů vybere ten, který se podle jeho názoru jeho práci nejvíce podobá,*
- *pokusí se vysvětlit, které postřehy ho vedly k volbě konkrétních vyjadřovacích prostředků,*
- *porovná výsledky práce ostatních a podílí se na jejich zařazení do skupin podle charakteru práce s vyjadřovacími postupy a prostředky.*

RVP G, Znakové systémy výtvarného umění, očekávaný výstup:

Žák:

- *charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků.*

Dílčí výstupy (cíle hodiny):

Žák:

- vysvětlí, které výrazové prostředky (barvy, tvary, linie, kompozice) ve svém díle použil a s jakým cílem je zvolil,
- z předložených ukázek postimpresionismu vybere díla, která užívají podobné prostředky, tyto prostředky v díle konkrétně označí,
- označí svůj přístup výběrem z pojmů expresivní, symbolický, analytický, konstruktivní a ve svém díle označí prvky, které jeho volbu potvrzují.

Otázky a úkoly

1. K dvěma uvedeným výtvarným úkolům přiřadte třetí tak, aby ústrojně rozvíjel poznatky, které žáci získali realizací prvních dvou.
2. Přiřadte k vytvořené tematické řadě očekávané výstupy z RVP G. Rozpracujte je podle uvážení do dílčích výstupů. Svě řešení porovnejte s výše uvedenými očekávanými výstupy.
3. Na základě jiného námětu vycházejícího ze studie reality (zátiší, portrét) vytvořte návrh tematické řady směřující k pochopení jiného uměleckého směru. Při přípravě využijte odbornou literaturu.



8.2 Pojmy, představy, abstrakce

Přestože abstraktní umění již oslavilo sté výročí svého zrození, průměrný divák je při setkání s ním stále stejně ostražitý, nedůvěřivý a často i bezradný. Postupy a principy abstraktní tvorby sice přirozeně prostupují běžnou vizuální produkcí, tajemství jejich vzniku však stále dráždí a znepokojuje onu většinu diváků, kteří trvají na okamžité a snadné srozumitelnosti uměleckých děl. Naši žáci jsou schopni spontánního nezobrazujícího vyjádření, ale v roli diváků podléhají obvyklým předsudkům. Příležitostí k seznamování s možnostmi abstraktního vyjadřování a ke snahám o pochopení jejich podstaty není nikdy dost. Kromě již mnohokrát osvědčeného zobrazování nálad a emocí či tvorby na základě poslechu hudby je další možností, jak mohou žáci nalézat smysl a důvody nezobrazujícího vyjádření, hledání podoby základních pojmů a představ.

Zadání 3: Zavřete oči a představte si čtverec. Jakýkoli. Jakou má barvu? Je pevný, nebo pohyblivý? Jak je veliký? Je průhledný, nebo neprůhledný? Je jeden, nebo jeden z mnoha? Co pro vás osobně znamená? Zvolte si libovolný materiál a čtverec, který jste v duchu viděli, převedte do podoby viditelné i pro ostatní.

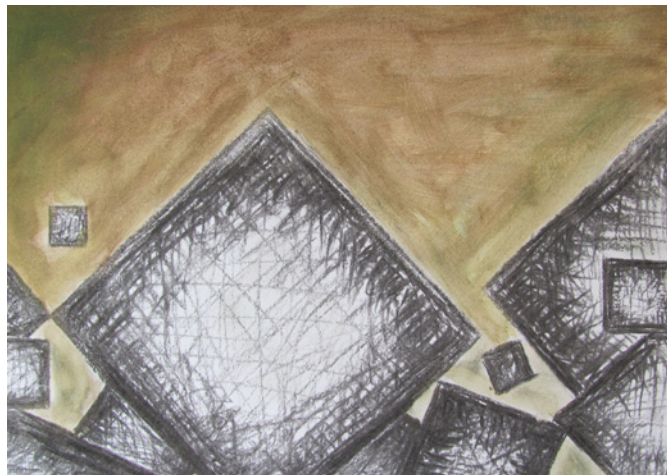
Čtverec, volná technika i formát, 2. ročník čtyřletého gymnázia

Čtverec jako zadání žáky zpočátku příliš neinspiruje. Podle obecně zažitých představ se jedná o pojem související s matematikou, na němž ani není nic zajímavého. Po chvíli ale postupně zavírají oči, někteří se začínají usmívat.

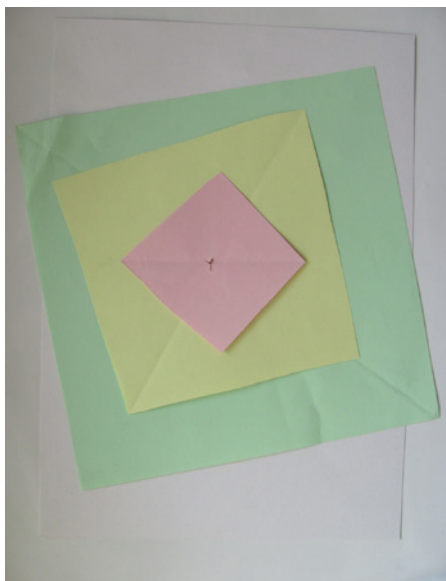
Představme si čtverec jako harmonický, vyvážený tvar, který vystavuje na odív svoji jednoduchost. Může být klíčem k dalšímu poznání (Pythagorova věta), může nás posunout až ke hranici racionálního světa (úhlopříčka čtverce o straně 1!). S výkladem o symbolických významech čtverce a čísla čtyři raději počkáme. Možná, že se k některým z nich žáci ve své tvorbě a reflexi přiblíží a tím nám i spolužákům nabídnou možnost se tématem hlouběji zabývat. Po dokončení práce je třeba věnovat dostatek času reflexi a pozorně studentům naslouchat. Téma nabízí řadu možností propojení s výtvarným uměním. („*Mě ten čtverec vlastně zlobí. Já mám mnohem radši trojúhelník, mám dojem, že jakoby ... stačí. Ty tři rohy stačí. Čtverec už má jeden roh navíc, vnucuje se, je tak strašně stabilní, má takovou autoritu.*“)



Autorka se zaměřila na představu spíše nehmotného, průsvitného čtverce, který se pohybuje v prostoru. Využitím barevných papírů se vyhnula problémům s nanášením barvy. Po vyzkoušení několika variant zvolila náznak pohybu, který umožnil vnímat tvary spojitě jako jeden celek.



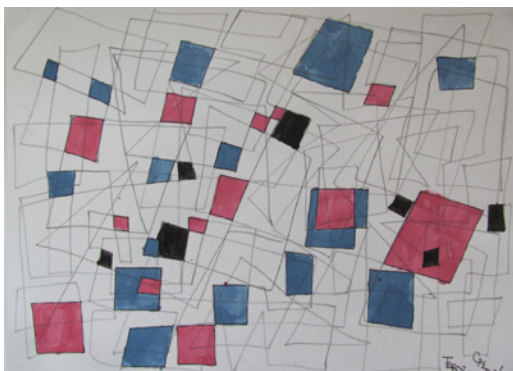
Expresivně pojatým nakupením „hromady čtverců“, která záměrně opouští formát, vyjadřuje autorka svůj emotivní vztah k hmotným a racionálním složkám světa. Pečlivé provedení podtrhuje mírnou ironií díla.



Jedna z mnoha variant skutečně pohyblivého, proměnlivého objektu. Čtverce jsou záměrně nepravidelné, aby v různých vzájemných polohách působily dynamicky. Měkké barevné papíry se při otáčení kolem pevného středu brzy opotřebovaly, autorka však záměrně nechtěla vytvořit trvalý objekt.

(Od této práce vede přímá cesta k variabilům R. Kratiny.)

Úkol má nekonečné množství řešení, v malbě, kresbě, v ploše i v prostoru. Může být i motivem k emotivní výpovědi: Autorka poslední kresby přidala komentář: „*Nesnáším čtverce!*“



RVP ZV, 2. stupeň, očekávaný výstup:

Žák:

- *vybírání, vytváření a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.*

Dílčí výstupy (cíle hodiny):

Žák:

- *soustředěně se zabývá představou běžného, jednoduchého geometrického tvaru, propojí vlastní invenci s informacemi z jiné oblasti poznání,*
- *ověří si, že obrazná představa může mít jakýkoli, i zcela racionální původ,*
- *ověří si vlastní tvorbou, že jakákoli obrazná představa může získat reálnou, hmotnou podobu a stát se artefaktem,*
- *zvolí pro vyjádření své představy odpovídající vyjadřovací prostředky a zhodnotí jejich účinek a vhodnost volby,*
- *komunikuje s ostatními o jejich představách a realizacích, registruje a slovně formuluje poznatky o odlišných možnostech řešení,*
- *bez předsudků propojí zkušenosti z matematiky s vlastním tvůrčím procesem.*

RVP G, Obrazové znakové systémy, očekávaný výstup:

Žák:

- *rozpoznává specifičnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.*

Dílčí výstupy (cíle hodiny):

Žák:

- *posoudí, zda jeho výběr vyjadřovacích prostředků vedl k žádoucímu účinku díla,*
- *zvolí pro své dílo název a označí podle svého uvážení, zda je považuje za abstraktní,*
- *posoudí z tohoto hlediska i díla ostatních a vysloví své názory,*
- *z učitelem nabídnutých ukázek děl výtvarného umění vybere tu, která se blíží jeho pojetí.*

Mezi základními pojmy a představami, jimiž vymezujeme své bytí na světě, je také pojem a představa prostoru. Přestože není sporu o tom, že naše vnímání prostoru a pohybu v něm je jednou ze základních informací o světě, který nás obklopuje, zobrazování prostoru je nesnadná disciplína, které se ne vždy úspěšně učíme. Žijeme v trojrozměrném prostoru. Toto konstatování, jakkoli banální

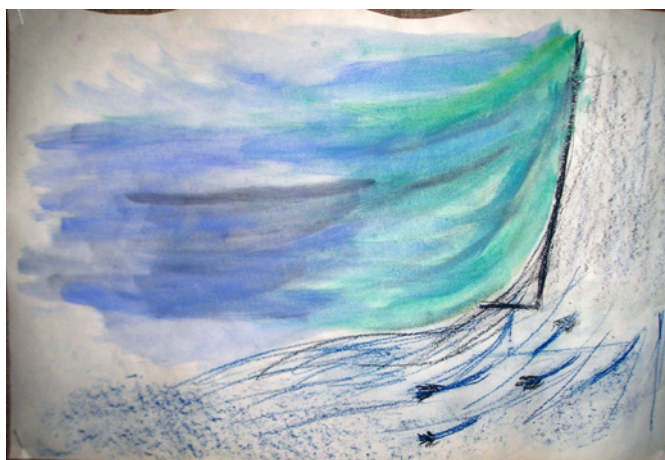
a běžné, může být pro naše žáky obtížným problémem. Nejen tím, že mají v dvojrozměrném zobrazení vyjádřit svůj prožitek z bytí v prostoru trojrozměrném, ale také proto, že jeho trojrozměrnost ještě nemají zažitou a přijatou jako jeho objektivně danou konstantní vlastnost. („*Prostor není jen trojrozměrný, má tolik rozměrů, kolik já chci, podívejte, tři, čtyři, pět, šest,*“ odpovídá studentka a ukazuje gesty do různých směrů.)

Zadání 4: Zavřete oči a soustředte se. Poslouchejte zvuky kolem sebe a představujte si, v jakém prostoru se ozývají. Je v něm světlo, nebo spíše tma? Je ohraničený, nebo nekonečný? Má nějaký tvar? Vidíte v něm nějaké barvy? Jak se v něm cítíte vy sami? Zvolte si materiál a svoje vidění prostoru zobrazte.



Prostor a zvuky v něm, volná technika, formát cca A3, 1. ročník čtyřletého gymnázia

Prostor je zcela konkrétní jev, obklopuje nás a výtvarná výchova má k němu trochu zvláštní vztah. Tradičně je zobrazování prostoru a vztahů v něm spojeno s výukou a ověřováním znalostí lineární perspektivy. Přitom zvláště v moderním výtvarném umění se setkáme s pojmem, představou, zobrazením, ale také vymezováním, obsazením a definováním prostoru jako základními principy uměleckého přístupu a tvorby. Zabývat se prostorem „jen tak“, bez návodů a pravidel, bez informace o tom, „*jak to má vypadat*“, je pro žáky nečekané a zprvu obtížné. Zkusit se zaposlouchat se zavřenýma očima do zvuků, které prostor kolem nás oživují, a pak zachycené vjemy zobrazit vede k zajímavým poznatkům: „*Když zavřu oči, tak vlastně ten prostor tady, třída, stěny, to všechno zmizí a není to důležité. To se vlastně dostanu skoro do vesmíru.*“ „*My vlastně vůbec nemusíme kreslit tu krabici, a přitom je to taky prostor.*“



Zobrazení prostoru má nekonečně mnoho podob. V reflektivním rozhovoru se snažíme žáky motivovat k přesnému vyjádření záměru, s nímž volili vyjadřovací prostředky. Verbální vyjádření poskytne žákům podporu pro jejich vlastní myšlenky a pomůže jim posílit důvěru ve vlastní vyjadřovací schopnosti. Je třeba společně definovat různé možnosti řešení a pokusit se nalézt jejich specifické výrazové možnosti.

RVP ZV, 2. stupeň, očekávaný výstup:

Žák:

- *užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.*

Dílčí výstupy (cíle hodiny):

Žák:

- *v představě vyhledá či vytvoří a ve výtvarném řešení použije odpovídající postup k vyjádření své představy o prostoru, který jej obklopuje.*

RVP G, Obrazové znakové systémy, očekávaný výstup:

Žák:

- *na příkladech vizuálně obrazných vyjádření uvede, rozliší a porovná osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě.*

Dílčí výstupy (cíle hodiny):

Žák:

- *v představě vyhledá či vytvoří a ve výtvarném řešení použije odpovídající postup k vyjádření své představy o prostoru, který jej obklopuje,*
- *vysvětlí své řešení úkolu a popíše motivy, které jej vedly k volbě konkrétních prostředků (např. důvody použití barev, účel zvoleného kompozičního řešení),*
- *ve svém tvůrčím procesu identifikuje vlivy, které působily na jeho výběr (např. použití tradičního způsobu iluzivního zobrazení prostoru, nebo naopak snaha o volnější vyjádření, porovnání se známými uměleckými díly).*

RVP G, Obrazové znakové systémy, očekávaný výstup:

Žák:

- *na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace.*

Dílčí výstupy (cíle hodiny):

Žák:

- porovná v dialogu svoji autorskou zkušenost s řešením úkolu s dostupnými poznatky z dějin umění a s poznatky, k nimž došli jeho spolužáci,
- uplatní získané informace při vnímání a interpretaci děl svých spolužáků i děl výtvarného umění,
- uvědomuje si a reflektuje vlastní zkušenost s inovativním přístupem k řešení úkolu a porovnává ji s hypotetickou zkušeností abstraktních umělců – uvědomuje si některé motivy a funkci abstraktní tvorby a její nezbytnost pro vyjádření specifických obsahů.

Otázky a úkoly

1. Formulujte dva různě zaměřené tematické celky, jejichž součástí by mohly být výše uvedené výtvarné úkoly (zadání 3, 4).
2. Vyhledejte pro uvedené úkoly vazby k výtvarnému umění a vysvětlete, v čem se liší váš výběr podle vámi vytvořených tematických celků. Vytvořte dvě sady ukázek děl výtvarného umění.
3. V dějinách světového i českého umění dvacátého století vyhledejte umělce, kteří se zabývali tématem prostoru. Přidejte i vlastní či žákovské práce a vytvořte si portfolio různých řešení.



8.3 Vizualní vyjadřování a ostatní smysly

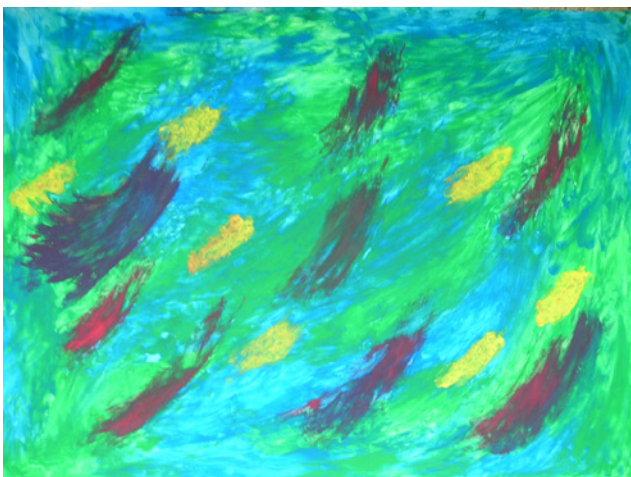
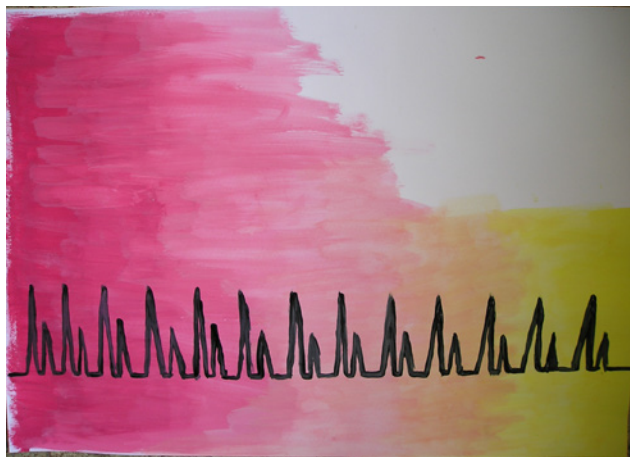
Zdánlivá blízkost výtvarného a hudebního oboru již zmýlila mnoho milovníků umění, ale i tvůrců školních vzdělávacích programů a dlouhodobých projektů. Výtvarná a hudební výchova společně „obývají“ vzdělávací oblast Umění a kultura a ani obory samotné, ani jejich vyučující si většinou navzájem neškodí a dávají si najevo blízkost a spolupráci. Pokusy o skutečnou spolupráci však narážejí na různé obtíže a bývá poměrně náročné vytvořit společný projekt tak, aby v něm oba obory byly zastoupeny rovnoměrně a tvůrčím způsobem.

Vztahem hudby a výtvarného umění jako dvou propojených symbolických systémů, zvukového (hudebního) a vizualního (obrazového), se zabývá Jaroslav Bláha v (zatím dvoudílné) publikaci Výtvarné umění a hudba. Pro běžnou výtvarnou výchovu se spokojíme s konstatováním, že hudbu můžeme využívat jako dobrou rekvizitu (např. hudba barokní), nebo již trochu obtížně využitelnou, protože bez odborné přípravy posluchačsky velmi náročnou uměleckou paralelu (např. hudba Arnolda Schönberga). Většinou však hudba zůstává spíše estetickou zvukovou kulisou. Sice žákům vyprávíme například o orfismu, ale nedostaneme se s nimi v posluchačských dovednostech tak daleko, abychom mohli vážně uvažovat o skutečných obrazech hudby. Můžeme ale společně přemýšlet o tom, proč, kdy a jakou hudbu posloucháme, co nám přináší a čím je pro nás přitažlivá. Můžeme si všimnout rozdílů mezi našimi oblíbenými skladbami, zamyslet se nad tím, jak vnímáme funkci textu, debatovat o svém názoru na hudební klipy. Naši žáci nás možná odzbrojí naivitou, s níž sledují osudy svých hvězd, ale také nás mohou překvapit hloubkou specializovaných znalostí o konkrétních hudebních stylech a produktech.

Vstupem do tématu může být například společné vytváření katalogu zvuků, které jsou běžně slyšet ve třídě, a jejich vizuálních paralel. Měli bychom žáky seznámit s pojmy synestézie (skutečná schopnost „slyšet barvy“ nebo „vidět tóny“) a asociace (mnohem častější vytváření zrakových představ na základě zkušenosti se zvukovými vjemy, kdy např. zvuk sanitky má modrou barvu nebo tóny trubky vidíme zlaté). Oba zdroje představ nám poskytují výchozí podněty, které bychom měli dále rozvíjet a pracovat s nimi po výrazové i obsahové stránce.

Dále se již můžeme zaměřit na základní posluchačské dovednosti: vnímání výrazových prostředků hudby, zvuk a barvu nástrojů atd. Obraz pak bude pokusem o vizuální vyjádření smyslových dojmů z poslechu. Už to je pro řadu žáků těžký úkol.

Zadání 5: Zaposlouchejte se do své oblíbené hudební skladby. Zkuste si nevsímat textu a soustředte se jenom na hudbu. Jaké nástroje slyšíte? Jak se uplatňuje rytmická složka? Jakou náladu ve vás skladba vyvolává? Vidíte v duchu barvy? Souvisejí s náladou skladby nebo spíše s konkrétními zvukovými vjemy? Namalujte na formátu A2 obraz inspirovaný vaší oblíbenou skladbou.



Malování podle oblíbené hudební skladby

Zatímco v rozhovoru a pozorování při tvůrčích činnostech odhadneme, který z našich žáků je intuitivní a který je smyslový typ, z výsledku jejich práce už bychom uhadovali obtížněji. Do hry vstupuje také míra jejich zkušenosti s volbou a užitím vyjadřovacích prostředků. V tomto případě se jedná také o zkušenost s poslechem hudby a s představami a asociacemi, které posluchači může přinášet. Při práci se odhalilo, s jak rozdílnými motivy a prožitky studenti hudbu poslouchají, od skutečně hlubokého vnímavého ponoru přes názor „mě zajímají hlavně slova“ až po nezakryvané vyhledávání hudby pouze jako kulisy, kterou dokonce vybral někdo jiný: „*To se teď poslouchá, to neznáte?*“ Je tedy obtížné v takové situaci porovnávat vytvořené malby – liší se ve všech ohledech. **Obr. 1:** „*Já jsem se do té skladby úplně ponořila a čekala jsem, až tam uslyším to, co se mi na ní nejvíc líbí – to byl pak ten červený střed, že už to tam je, jako oheň.*“ **Obr. 2:** „*Já jsem vůbec nevěděl, jak to namalovat. Ty barvy, to je asi moje nálada, nebo spíš takový ten pocit, že to slyším. A bicí, ten rytmus, co je pořád stejný a táhne se celou skladbou. Ten jsem vlastně slyšel nejvíc.*“ **Obr. 3:** „*To jsou ty motivy, nástroje, jak se tam opakují. Asi mi to připomíná léto. Takový ten vzduch a pohyb. A opakování v prostoru.*“ **Obr. 4:** „*Mně to připadalo, že se ta hudba úplně valí, jako nějaká hmota.*“

RVP ZV, 2. stupeň, očekávaný výstup:

Žák:

- *užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.*

Dílčí výstupy (cíle výuky):

Žák:

- *dovede převést vjemy z poslechu hudební skladby do vizuální podoby,*
- *rozliší ve své práci působení hudby a textu a jejich vliv na svoji volbu vyjadřovacích prostředků,*
- *v reflektivním rozhovoru identifikuje konkrétní souvislosti mezi slyšeným a viděným; uvede a blíže vysvětlí důvody, které ho vedly k volbě výrazových prostředků (charakter skladby, barva zvuku nástrojů, vliv textu písně atd.),*
- *pozorně vnímá výsledky práce druhých a věcně je porovná se svými, pojmenuje silné stránky jednotlivých řešení.*

RVP G, Obrazové znakové systémy, očekávaný výstup:

Žák:

- *rozpoznává specifičnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.*

Dílčí výstupy (cíle výuky):

Žák:

- *charakterizuje zvolenou skladbu z hlediska žánrového zařazení; stručně shrne důvody svého výběru,*
- *popíše a vysvětlí, kterými prvky a charakteristikami skladby se ve svém díle zabýval (rytmus, melodie, nástrojové obsazení, text),*
- *pokusí se vyjádřit, jaký je vztah mezi řešením, které zvolil, a motivy skladby, z níž vycházel.*

Poznámka 1:

Pokud je tento úkol zadáván samostatně, bez širšího kontextu, většinou jej žáci přijmou jako relaxační vsuvku. Proto by měl být součástí zřetelně vymezeného tematického celku zaměřeného nejen na informace o současně existujících výtvarných a hudebních stylech, ale směřovat ke skutečné komparaci znakových systémů hudby a výtvarného umění. Je na vyučujícím, zda zvolí tematický celek zaměřený plně na hudbu (různé druhy hudby a jejich charakteristické znaky, vztahy mezi tóny a barvami, porovnání individuálních vizuálních představ při společném poslechu téže skladby, seznámení s dobovými vizuálními ztvárněními hudby, umělecké směry a osobnosti pracující se vztahem hudby a vizuálního vyjádření), nebo zda bude úkol součástí celku zaměřeného obecně na zvuky. Další

možností volby tematického celku jsou již zmiňované Proměny vyjadřovacích prostředků moderního umění, kde by se inspirace hudbou přiřadily k dalším zdrojům abstraktního vyjadřování.

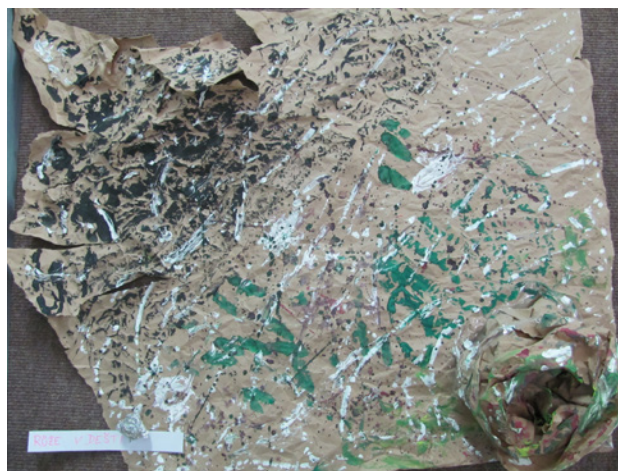
Poslech různých druhů hudby je přirozenou součástí sociální sebeidentifikace; být, nebo naopak nebýt posluchačem konkrétního stylu je nejen pro mladé lidi deklarácí osobního i společenského postoje. Před realizací tohoto úkolu je tedy dobré zjistit, jaký je stav v konkrétní třídě, jakou hudbu žáci většinou poslouchají, zda jsou tolerantní k preferencím druhých, zda někomu například za jeho výběr nehrozí posměch. Učitel by se měl s hudbou, kterou žáci poslouchají, alespoň rámcově seznámit, a to včetně textů, zvláště pokud jsou v cizím jazyku. Je třeba také počítat s rozdílnou úrovní posluchačských dovedností žáků a s tím související rozdílnou schopností převádět slyšené do vizuální podoby. Vzájemné porovnání výsledných prací, spojené s poslechem ukázek inspirujících skladeb, je také zpětnou vazbou pro učitele, zda úkol splnil vytčené cíle, nebo zda otevřel jiné, nové dimenze poznání.

Mají-li naši žáci možnost pracovat s počítačem, můžeme malby využít k vytvoření krátkých animovaných hudebních klipů. Uvádění maleb do pohybu umožní žákům návrat k původní hudební inspiraci.

Poznámka 2:

Podobným způsobem můžeme s žáky prozkoumávat vztahy mezi vizuálními představami, které jsou jistým způsobem, někdy velmi pevně, kodifikovány v znakovém systému vizuální komunikace i výtvarného umění, a představami spojenými s vjemy zprostředkovanými jinými smysly. Prožitky spojené s vnímáním chladu, horka, dotyku hladkého nebo drsného povrchu a mnoha dalších smyslových vjemů lze vyjádřit s použitím různých materiálů formou obrazů, asambláží i objektů.





Záznam vjemu jinými smysly, kombinovaná technika, 2. ročník čtyřletého gymnázia

Šum moře, Letní louka, Růže v dešti a Dno rybníka jsou záznamy sluchových, čichových a dotykových vjemů. Studenti se snažili pracovat s vědomím, že pouze zrak vidí, ostatní smysly jsou „slepé“. Uvědomili jsme si, že mnoho informací určených pro zrakové vnímání podvědomě podřizujeme různým pravidlům: voda a chlad mají modrou barvu, bahno na dně rybníka je jistě černé...

Otázky a úkoly

1. Zadejte svým žákům nebo si připravte s kolegy krátké prezentace své oblíbené hudby.
2. Připravte tematickou řadu na téma hudba pro žáky druhého stupně základní školy a pro studenty gymnázia.
3. Vyhledejte a prostudujte díla umělců, kteří se intenzivně zabývali vztahem hudby a výtvarného umění. Společně s žáky hledejte paralely v jejich pracích a ve výtvarných dílech.



8.4 Nic nevidíme stejně

Přesvědčit žáky o tom, že je jejich právem a povinností vidět a vnímat věci po svém, je ve škole někdy docela těžké. Žáci jako by stále čekali a předpokládali, že se dozvedí něco podstatného, co z nich tuto zodpovědnost sejme. Posilovat jejich odvahu vidět svět po svém znamená používat takové postupy, které umožňují hravá řešení.

Zadání 6: Vyberte si jeden nebo více stejných výchozích materiálů z kopírky. Dobře si je prohlédněte a zvažte, co vám připomínají. Může to být konkrétní obraz krajiny, zvířete, člověka, ale může to být také jen volná kompozice bez přesného významu. Zvolte si techniku práce a obrázek dokončete

podle své představy. Z předlohy můžete použít i části, motivy můžete použít i vícekrát. Výsledky své práce porovnejte.

RVP ZV, 2. stupeň, očekávaný výstup:

Žák:

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

Dílčí výstupy (cíle výuky):

Žák:

- pracuje s neznámým tvarem tak, aby našel nebo vytvořil souvislost s tvary, které zná,
- využije tvůrčí postupy, aby neznámý tvar přiblížil své představě,
- představí a obhájí svoji verzi v komunikaci,
- přijme jiná řešení spolužáků.

RVP G, Obrazové znakové systémy, očekávaný výstup:

Žák:

- pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání,
- přijme neznámý tvar jako výzvu k tvorbě a komunikaci,
- nalezne nebo vytvoří souvislost neznámého tvaru s tvary, které zná,
- zvolí vhodné tvůrčí postupy k dotvoření a dokončení práce,
- vysvětlí, jak dospěl k řešení, dovede vyhledat vlastní asociační vazby,
- představí svoji verzi v komunikaci, přijímá verze ostatních.

RVP G, Znakové systémy výtvarného umění, očekávaný výstup:

Žák:

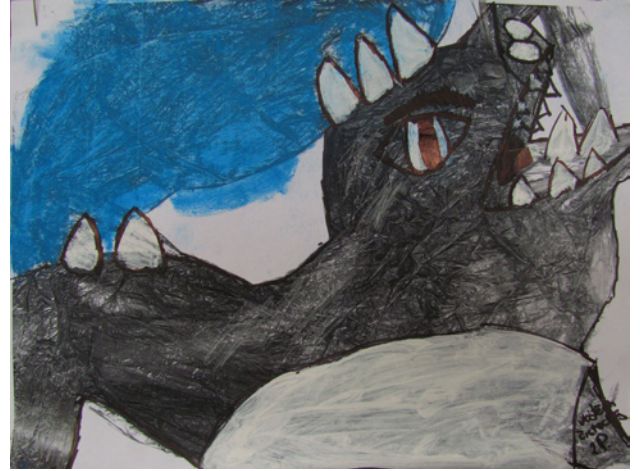
- charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků.

Dílčí výstupy (cíle výuky):

Žák:

- uvědomuje si a slovně reflektuje souvislosti použité tvůrčí metody s obdobím surrealismu,

- vědomě pracuje s prvky náhody a uvědomuje si jeho úlohu v moderním a současném umění,
- uvědomuje si a reflektuje význam práce s asociacemi jako tvůrčí metody i jako jedné z dispozic k vnímání uměleckého díla.



Hra s náhodou může mít mnoho podob. V tomto případě jsme použili kopírku a mikrotenový sáček. Vznikla bizarní kompozice, která pro fantazii obdařené diváky už sama o sobě, bez úpravy měla své kouzlo.

Všichni studenti měli shodné výchozí podmínky, vycházeli z identických kopií náhodně vzniklého tvaru. Pak už každý ve výchozím tvaru uviděl a technikou kresby nebo koláže dotvořil jiný motiv.



8.5 Techniky, postupy, materiály, hmoty skutečné i virtuální

„Tak TOHLE podle mě není žádná výtvarná výchova!“ pravil jeden z rodičů při dni otevřených dveří s pohledem na vystavené objekty, které studenti vytvořili z velmi různých materiálů.

Výtvarná výchova, totiž zvláště „pro začátečníky“, představuje v obecném povědomí hlavně kreslení tužkou, malování vodovými barvami, „pro pokročilejší“ potom barvami temperovými. Tato představa o výběru technik a materiálů vhodných pro školní výtvarnou výchovu se obvykle shoduje s praxí ve školách i s představou žáků a jejich rodičů. Rezonuje jednak s jejich vlastní školní zkušeností, ale také je propojena s představou takové výtvarné výchovy, kde se dítě něco **naučí**, konkrétně **kreslit** a **malovat**. Jako by teprve po zvládnutí těchto technik, oněch „základů“, o nichž jsme se zmiňovali v úvodu tohoto textu, nabyt žák oprávnění se také svým výtvarným projevem **vyjadřovat** a tímto vyjádřením **komunikovat**.

Pokud zadáváme práci, o níž je žák předem přesvědčen, že ji nezvládne po technické stránce, nemůžeme očekávat, že se bude cítit zodpovědný za její obsah. Pokud pracujeme primárně s obsahem, sdělením, dáváme žáku pravomoc vyjádřit se tak, jak považuje za přiměřené.

Přijmout skutečnost, že každá, i zcela nepovedená žákovská práce vytvořená při výtvarné výchově je žakovým vyjádřením a prostředkem komunikace, bývá zprvu obtížné. Pokud však tuto interpretaci žákovských prací přijmeme jako základ svých pedagogických přístupů, získáme účinný nástroj k podněcování žákovské tvořivosti i k výchově k zodpovědnosti za vlastní dílo.

Informovanější veřejnost ví, že zvládání výše zmiňovaných klasických technik ve skutečnosti rozhodně nemůžeme považovat za základní, začátečnické dovednosti. Kresba tužkou, malba temperovými barvami a ještě více obyčejnými vodovkami kladou velké nároky na zručnost žáků, na jejich zkušenost s aktivním používáním těchto materiálů i na znalosti o možnostech jejich využití. Dalším úskalím je úzké propojení těchto technik s dlouhou tradicí žákovského výtvarného vyjadřování, které se projevuje i mimoděčným opakováním různých obrazových klišé, povýšených touto tradicí na „správné“ obrázky, nebo alespoň „správně“ použité detaily. Sluníčko v rohu obrázku, které se tam objeví bez ohledu na zobrazenou skutečnost, nám může posloužit jako dobrý příklad.

Mezi technicky nenáročnou výtvarnou činností, které se dají bez předchozí technické přípravy zvládnout a využít k osobnímu či skupinovému vyjádření a následné reflexi, patří například:

- pohyb vlastního těla a jeho částí a různé způsoby záznamu tohoto pohybu,
- zanechávání pomíjivých i trvalejších stop, přemísťování a řazení předmětů a vytváření jejich sestav a konstelací,
- proměny uspořádání prostoru ve třídě i v exteriéru,
- pozorování a záznam přírodních i člověkem způsobených procesů,
- vytváření sbírek,
- proměny předmětů denní potřeby,
- proměny vlastního zevnějšku.

Ke všem těmto postupům bychom našli celou řadu příkladů v oblasti moderního a současného výtvarného umění.

Jedním z cílů, které sledujeme při zadávání výtvarného úkolu, je poznávání smyslu a dynamiky konkrétního tvůrčího postupu, vlastností a specifických výrazových možností použitých materiálů. Pro pochopení výrazového bohatství uměleckých forem žáci potřebují projít zkušeností s tvarováním hmoty, mícháním barev, vedením linie, redukcí světlostních poměrů obrazu na vztahy černé a bílé, ale také se sestavením a prezentací objektu, s obsazením a vymezením prostoru a dalšími postupy, jimiž výtvarné umění vyjadřuje myšlenky svých tvůrců. Je tedy vždy třeba vědět, co konkrétního žákům zvolená technika přinese, jakou zkušenost díky jejímu využití získají – a také, jaká jsou její úskalí a zda by se plánované poznatky nedaly získat snazší cestou, která by třeba spolehlivěji vedla k cíli a byla i vzhledem k cílům hodiny pro žáky srozumitelnější.

V případě, že volba tvůrčích postupů není takto závazná, je vhodné v průběhu školního roku i v rámci tematických celků střídat a měnit techniky a materiály, aby se žáci seznámili s různými možnostmi vizuálního vyjádření.

Materiálem k tvůrčím činnostem je v podstatě cokoli, co je pro žáky zvladatelné a co neohrožuje jejich zdraví. Jen je třeba počítat s tím, že většina žáků nemá téměř žádnou zkušenost s vytvářením čehokoli rukama ani s nejjednoduššími řemeslnými úkony. Významné postavení tedy zaujímá experimentování s činnostmi a materiály ve své základní, zkoumající a akční podobě, která teprve otevírá cestu k úvahám o záměrné volbě vyjadřovacích prostředků a cíleném utváření formálních složek vznikajícího díla.

Několik praktických postřehů a rad na závěr:

- Není důvod nekreslit mikrofixem, stejně jako kterýmkoli jiným nástrojem zanechávajícím stopu. Rozhoduje, co chceme kresbou vyjádřit.
- Pokud nám záleží na rozvíjení citu pro barevné odstíny a dovedností s jejich vytvářením, použijme ty nejjednodušší a nejobyčejnější vodové či temperové barvy.
- Suchý pastel také patří mezi malířské materiály a řada žáků, kteří si nedovedou poradit s temperami, pracuje s „křídami“ zcela suverénně.
- Tavná pistole je na rychlé lepení vhodnější než vteřinové lepidlo.
- Výtvarné dílo bývá i trojrozměrné.
- Digitální fotoaparát, dataprojektor, tiskárna a kopírka jsou naši nenahraditelní pomocníci.
- **Využijme ve výuce výtvarné výchovy vše, co naši žáci dovedou lépe než my.**

Otázky a úkoly

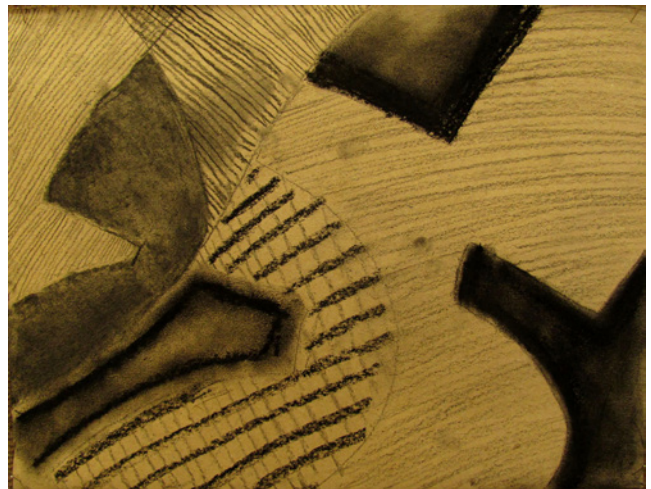
1. Ke každé činnosti uvedené výše v textu vyhledejte výtvarné umělce, kteří ji používají jako svou tvůrčí metodu. Debatujte o myšlenkách, k nimž uvedené postupy odkazují.
2. S kolegy sdílejte své zkušenosti z výuky a sestavte společný katalog dobrých rad.
3. Vytvořte tematickou řadu, která bude obsahovat pět zcela různých tvůrčích metod a postupů (např. kresba, malba, objektová tvorba, fotografie, video). Vyzkoušejte si varianty různého řazení činností a diskutujte o nich s kolegy.





Abrahám a Izák, kresba tužkou, A4, 2. ročník čtyřletého gymnázia
Kresba je pro žáky většinou jednoduchým záznamem tvaru. Výstižná a působivá kresba jedné ze soch Jana Koblasy byla pořízena v rámci edukačního programu k výstavě v Jízdárně Pražského hradu. Studenti měli za úkol zkoumat vyjadřovací prostředky, jimiž sochy působily na divákovy emoce. Součástí úkolu bylo také vytvoření „živých soch“ v prostoru expozice.

Motivovat studenty k tomu, aby využili maximum vyjadřovacích možností kresby, je obtížné. Mnozí si přinášejí řadu naučených nebo odpozorovaných zlovyků nebo prostě o kultivaci kresebného projevu nemají zájem. Zde byl základem ve skupině pořízený kresebný záznam pohybu stínů stromů. Jednotlivci si potom z kompozice vybírali výřezy a zpracovávali je jako samostatné dílo. Přes zřejmou neobratnost projevu prozrazují kresby soustředění, zájem i částečné pochopení výrazových možností techniky.





Zatímco technika koláže je při vhodné motivaci téměř vždy spolehlivou cestou k uspokojivému výsledku, další postupy moderního umění mohou být překvapivě nesnadné. Využití frotáž k vytvoření kompozice znamená oprostít se od příliš jednoznačně použitých motivů.



Experimentování s papírem patří k spolehlivým cestám při zkoumání výrazových možností materiálů. Papír je tvárný a reaguje předvídatelně, dobře přijímá barvy a práce s ním je rychlá a snadná.



Materiálem pro vytvoření díla může být opravdu cokoli. Dílo s názvem Ostrov svobody vychází z motivu „vlnobití“ obalu na vajíčka, deštník se stává oblohou v různém počasí i různé denní době, sklenička od zavařeniny je základem pro důmyslnou studii prostoru, v níž vlepené „tunýlky“ vytvářejí dojem průniku tmavomodrým tělesem.





Žákovská práce v materiálu většinou získá originální půvab, v němž se spojuje objevná a experimentující energie se směřováním k vyjádření obsahu. Fotografie, jež naši žáci a studenti mohou pořizovat a jichž také pořizují desítky, podléhají náročnějším kritériím. Tvůrčí reflexe výstavy Barbary Probst vycházela z její pracovní metody – synchronního fotografování téže scény z více pohledů. Na výstavě studenti především zkoumali vzájemné vztahy mezi snímky v sériích a nezabývali se jejich obrazovými kvalitami. Teprve při vlastní práci si uvědomili, jaké nároky na kompoziční, světelnou i scénickou výstavbu jednotlivých fotografických obrazů vlastně tato metoda klade.

9 Závěrem

Výtvarná výchova má ve všeobecně vzdělávacím kurikulu své místo zatím zaručeno. Nečekejme však, že tato záruka bude platit vždy a za všech okolností. Tlaky na změnu učebních plánů a hodinových dotací se objevují na všech stupních škol a u všech zřizovatelů. Takzvané „hlavní“ předměty mají své obsahy i cíle – i když třeba mylně a nesprávně chápané – zaručeny širším teoretickým zázemím i tradicí. Výtvarná výchova si své místo musí stále aktivně definovat, často dokonce v rozporu s tradičním laickým chápáním jejího obsahu. A nejen obor a předmět výtvarná výchova, ale především

naši žáci potřebují pozitivně myslící, nadšené, vzdělané vyučující. Výtvarná výchova se může stát důležitým předmětem na prestižním gymnáziu, ale právě tak – a možná i snáze – na základní škole v lokalitě plné sociálních problémů.

10 Slovníček

Diskurs – společný prostor výpovědí všech účastníků sociální interakce v rámci zvnějšku definovaných vztahů. Diskursivní vztahy účastník neovlivňuje, může je ale pozorovat a mít vliv na procesy a výpovědi, které probíhají v jejich rámci.

Tematický celek – myšlenkový celek, který určuje úhel pohledu na obsahy a cíle vyučovacích hodin.

Tematická řada – vzájemně propojený, vnitřně provázaný sled výtvarných úkolů, které žáku umožňují prozkoumávat téma z různých úhlů a rozvíjet vlastní verze jeho interpretace.

Reflexivní činnosti – společně s činnostmi tvůrčími tvoří podstatu současné výtvarné výchovy. Reflexe prožitku vnímání i tvorby může být verbální i tvůrčí.

Literatura a další zdroje k jednotlivým kapitolám

1 Předmět výtvarná výchova

AUMONT, Jacques. *Obraz*. Praha : Akademie múzických umění, 2005. ISBN 80-7331-045-7.

FULKOVÁ, Marie. *Když se řekne ... vizuální gramotnost*. In *Výtvarná výchova*, 42, č. 4, 2002, s. 12–14.

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

ROESELOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah 2004. ISBN 80-902267-5-2.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : Středisko vědeckých informací PedF UK, 1991. ISBN 80-238-4203-X.

2 Výtvarná výchova a výtvarné umění

BLÁHA, Jaroslav. *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas*. I/1. Praha : Musica viva, 2012. ISBN 978-80-87258-69-9.

- BLÁHA, Jaroslav. *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas. I/2*. Praha : Musica viva, 2013. ISBN 978-80-7476-019-8.
- BORDEWELL, David, THOMPSONOVÁ, Kristin. *Umění filmu. Úvod do studia formy a stylu*. Praha : Nakladatelství AMU, 2011. ISBN 978-80-7331-217-6.
- BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednáni*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 80-7184-518-3.
- Dějiny českého výtvarného umění*. 1958/2000. VI/1,2. Praha : Academia, 2007. ISBN 80-200-1489-6.
- DEMPSEYOVÁ, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí*. Praha : Slovart, 2002. ISBN 80-7209-731-8.
- FLUSSER, Vilém. *Za filosofii fotografie*. Praha : Hynek, 1994. ISBN 80-85906-04-X. (Dostupné také z: http://www.milan.dvorak.net/literatura/filosofie_fotografie.pdf [cit. dne 12. 7. 2013].)
- GOLDING, John. *Cesty k abstraktnímu umění*. Brno : Barrister and Principal, 2003. ISBN 80-86598-48-9.
- GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Praha : Odeon, 1992. ISBN 80-207-0416-7.
- GOMBRICH, Ernst Hans. *Umění a iluze*. Praha : Odeon, 1985.
- GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění, nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- KESNER, Ladislav (ed.). *Vizuální teorie. Současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany : H&H, 1997. ISBN 80-86022-17-X.
- KESNER, Ladislav ml. *Muzeum umění v digitální době. Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha : Argo, 2000. ISBN 80-7203-252-6.
- KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Praha : Torst, 1994. ISBN 80-85639-17-3.
- KULKA, Tomáš, CIPORANOV, Denis (eds.). *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha : Pavel Mervart, 2010. ISBN 978-80-87378-46-5.
- LAMAČ, Miroslav. *Osma a Skupina výtvarných umělců*. Praha : Odeon, 1988.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Filozofie moderního umění*. Olomouc : Votobia, 2000. ISBN 80-7198-444-2.
- LOSENICKÝ, Bronislav. *Klíč k modernímu výtvarnému umění*. Klatovy : Galerie Klatovy / Klenová, 1993. ISBN 80-85628-01-5.
- MIKŠ, František. *Gombrich. Tajemství obrazu a jazyk umění. Pozvání k dějinám a teorii umění*. Brno : Barrister and Principal, 2010. ISBN 978-80-87029-86-2.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Úvod od vizuální kultury*. Praha : Academia, 2012. ISBN 978-80-200-1984-4.
- PETŘÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem*. Praha : Herrmann a synové, 2009. ISBN 978-80-87054-18-5.
- PETŘÍČEK, Miroslav, VELÍŠEK, Martin. *Pohledy (které tvoří obrazy)*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-584-3.
- POSPISZYL, Tomáš. *Před obrazem. Antologie americké výtvarné teorie a kritiky*. Praha : OSVU, 1998. ISBN 80-238-1286-6.
- THULLEROVÁ, Gabrielle. *Jak je poznáme? Umění a kýč*. Praha : Euromedia Group – Knižní klub, 2007. ISBN 978-80-242-1998-1.
- TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění*. Praha : Gasset, 2011. ISBN 978-80-87079-15-7.
- VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení. Gnoseologicky a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.
- WALTHER, Ingo F. (ed.). *Umění 20. století*. Praha : Slovart, 2004. ISBN 80-7209-521-8.

ZAHRÁDKA, Pavel (ed.). *Estetika na přelomu milénia. Vybrané problémy současné estetiky*. Brno : Barrister and Principal, 2010. ISBN 978-80-87474-11-2.

3 Výtvarná výchova a učitel

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

HAZUKOVÁ, Helena. Pojetí praxe ve specializaci výtvarná výchova. In SPILKOVÁ, Vladimíra (ed.). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2005, s. 89–91. ISBN 80-7351-081-6.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59, č. 2, 2009, s. 116–135.

MAREŠ, Jiří, SLAVÍK, Jan, SVATOŠ, Tomáš, ŠVEC Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.

SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina, FULKOVÁ, Marie. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60, č. 3–4, 2010, s. 223–234.

4 Výtvarná výchova a žák

FULKOVÁ, M. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Výtvarná výchova*, 44, mimořádné číslo, 2010, s. 16–24.

HAJDUŠKOVÁ, Lucie. Chceš se stát superstar? In ŠVARCOVÁ, Eva, ŠTINDL, Přemysl, ILJUK, Boris (eds.). *Etické a psychologo-pedagogické aspekty práce s dětmi z odlišného sociokulturního prostředí*. Hradec Králové : Gaudeamus UHK, 2010. ISBN 978-80-7435-036-8.

MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-367-587-5. (Dostupné také na <http://ruzovyamodrysvet.sk> nebo stejnojmenné DVD.)

5 Výtvarná výchova v kurikulárních dokumentech

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha : VUP 2007, s. 54–55. Dostupné z: <http://rvp.cz/www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. dne 20. 12. 2013].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : MŠMT, 2013. Dostupné z: <http://rvp.cz/www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. dne 20. 12. 2013].

Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova. Sborník České sekce InSEA. Plzeň : Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-504-6.

- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.
- VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha : Sdružení MAC, 2002. ISBN 80-86015-90-4.
- VANČÁT, Jaroslav. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha : EduArt, 2007. ISBN 978-80-86783-20-8.
- VANČÁT, Jaroslav. *Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu*. Praha : EduArt, 2008. ISBN 978-80-86783-31-4.

6 Výtvarná výchova ve školní praxi

- BLÁHA, Jaroslav. *Estetická výchova pro střední školy, 2. díl (Umění jako obraz doby)*. Praha : Scientia Medica, 2001. ISBN 80-85526-71-9.
- BLÁHA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan. *Průvodce výtvarným uměním V*. Praha : Práce, 1997. ISBN 80-208-0432-3.
- BLÁHA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan. *Souřadnice výtvarného umění*. Jinočany : H&H, 1992.
- BLÁHA, Jaroslav, ŠAMŠULA, Pavel. *Průvodce výtvarným uměním III*. Praha : Práce, 1996. ISBN 80-208-0386-6.
- FULKOVÁ, Marie, HAJDUŠKOVÁ, Lucie, SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Muzejní a galerijní edukace 1. Vlastní cestou k umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2012. ISBN 978-80-7290-535-5 (UK v Praze, Pedagogická fakulta) ; ISBN 978-80-7101-111-8 (UPM).
- FULKOVÁ, Marie, KITZBERGEROVÁ, Leonora, JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie, RAUDENSKÝ, Martin. *Výtvarná výchova a současné umění: obsahy sdělované online*. In MYSLIVEČKOVÁ, Hana, JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika (eds.). *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií*. Olomouc : Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Umělecké centrum UP, 2012, s. 55–72. ISBN 978-80-244-3222-9.
- FULKOVÁ, Marie, JAKUBCOVÁ, Lucie, KITZBERGEROVÁ, Leonora, SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Galerijní a muzejní edukace 2. Umění a kultura ve školním kontextu / Učení z umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013. ISBN 978-80-7290-700-7 (UK v Praze, Pedagogická fakulta) ; ISBN 978-80-7101-127-09 (UPM).
- FULKOVÁ, Marie, NOVOTNÁ, Marie. *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-591-7.
- FULKOVÁ, Marie, NOVOTNÁ, Marie, SLAVÍK, Jan, SMOLÍK, Jan, SMOLÍKOVÁ, Klára. *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-382-5.
- ŠAMŠULA, Pavel, ADAMEC, Jaromír. *Průvodce výtvarným uměním I*. Praha : Práce, 1994. ISBN 80-86287-22-X.

ŠAMŠULA, Pavel, ADAMEC, Jaromír. *Průvodce výtvarným uměním II*. Praha : Práce, 1995. ISBN 978-80-86287-23-2.

ŠAMŠULA, Pavel, HIRSCHOVÁ, Jarmila. *Průvodce výtvarným uměním IV*. Praha : Práce, 1994. ISBN 80-86287-24-6.

WELTONOVÁ, Jude. *Jak vnímat obrazy*. Bratislava : Perfekt, 1995. ISBN 80-85261-81-2.

7 Reflektivní dialog

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

SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefletiky. 2. díl*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 978-80-7290-499-0.

8 Zkušenosti z praxe

Certifikované metodiky. Osvědčení č. 8. ze dne 15. 4. 2014. Vydáno odborem Výzkumu a vývoje MK ČR, Č.j. NK 842/2014 OVV, Sp. Zn. MK-S 238/2014 OVV. Dostupné na www.gamuedu.cz.

FULKOVÁ, Marie, JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie, SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Metodika I – Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na galerie, muzea a školy. Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro primární vzdělávání)*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013.

FULKOVÁ, Marie, JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie, SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Metodika II – Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na galerie, muzea a školy. Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro základní vzdělávání)*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013.

FULKOVÁ, Marie, JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie, SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Metodika III – Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na galerie, muzea a školy. Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro gymnaziální vzdělávání)*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013.

HANÁKOVÁ, Petra (ed.). *Výzva perspektivy. Obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*. Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1625-6.

McLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím*. Praha : Mladá fronta, 1991. ISBN 978-80-204-2409-9.

ROSS, Alex. *Zbývá jen hluk. Naslouchání dvacátému století*. Praha : Argo a Dokořán, 2011. ISBN 978-80-257-0558-2 (Argo) ; 978-80-7363-397-4 (Dokořán).

DIDAKTIKA
VÝTVARNÉ VÝCHOVY

PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2014

Počet stran: 91

Formát: A4

Určeno pouze k elektronické prezentaci

ISBN 978-80-7290-667-3