

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Petra Šobánková

**Metodický materiál k pedagogické praxi
ve výtvarné výchově**

Olomouc 2015



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla v rámci projektu Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání - komplexní inovace pedagogických, výtvarně pedagogických a uměnovědných studijních oborů, reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0075 realizovaného katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Řešitelé projektu:

doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., hlavní řešitelka projektu

Mgr. Petra Šobánková, Ph.D., garantka publikační činnosti

Mgr. Veronika Jurečková, koordinátorka projektu a studijních modulů

doc. Vladimír Havlík, garant mezinárodní spolupráce

Oponent:

Mgr. Veronika Jurečková

1. vydání

© Petra Šobánková, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

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

ISBN 978-80-244-4756-8

Obsah

Úvod.....	5
1 Cíle a vzdělávací obsah výtvarné výchovy	7
1.1 Zamyšlení nad obecnými cíli edukace	8
1.2 Přehled dosavadních názorů na cíle a obsahy kreslení a výtvarné výchovy	13
1.2.1 Podpora kognitivních procesů.....	13
1.2.2 Využitelnost kresebných dovedností v řemesle a průmyslu.....	13
1.2.3 Tvorba jako autentický projev osobnosti	15
1.2.4 Tvorba jako prostředek transcendence a reflexe.....	16
1.2.5 Rozvoj tvořivých schopností.....	18
1.2.6 Rozvíjení výtvarného jazyka.....	21
1.2.7 Harmonizující vliv výtvarné výchovy na osobnost dítěte a školní vzdělávání	22
1.2.8 Vizuální gramotnost	24
1.3 Cíle a obsahy oboru podle současného kurikula	25
1.3.1 Co bezprostředně předcházelo současnému kurikulu?	25
1.3.2 Nově vznikající kurikulum.....	26
1.3.3 Vzdělávací oblast Umění a kultura	29
1.3.4 Obsahové domény VV	29
2 Plánování vyučovací jednotky	35
2.1 Znalosti potřebné k plánování edukačního procesu	36
2.2 Cyklus pedagogického uvažování a jednání podle Shulmana	38
2.3 Různé modely přípravy vyučovací jednotky	39
3 Plánování jednotlivých komponent edukačního procesu.....	45
3.1 Stanovování cílů vyučovací jednotky	45
3.2 Výběr a transformace obsahu edukace.....	49
3.2.1 Souvislost obsahu edukace s uměleckým polem	50
3.2.2 Reprezentace a předávání obsahu skrze námět	61
3.3 Plánování metod a organizačních forem	69
3.3.1 Klasifikace metod	69
3.3.2 Projektová metoda ve výtvarné výchově	70
3.3.3 Projektování do podoby výtvarné řady	75
3.3.4 Spojení metod s organizačními formami	99
3.4 Didaktické prostředky ve výtvarné výchově.....	101
4 Pedagogická praxe a její součásti.....	105
4.1 Náslechy.....	105
4.2 Výstupy	110
Závěr	113
Literatura.....	115

Úvod

Vážení studenti,

tento metodický materiál je určen studentům, kteří se v oboru učitelství výtvarné výchovy připravují na první souvislou praxi. Cílem materiálu je napomoci studentům učitelství výtvarné výchovy a začínajícím pedagogům při plánování vlastní výuky. Nejprve se zamyslíme nad cíli a obsahy vzdělávání jako celku a poté nad cíli a obsahy vzdělávacího oboru výtvarná výchova. Budeme přemýšlet nad současnými cílovými orientacemi vzdělávání a představíme si jak historická, tak současná pojetí oboru výtvarná výchova, a to se zvláštním zřetelem na obsahy oboru podle současného kurikula pro základní vzdělávání.

Plánování edukačního procesu má různé úrovně – od studia kurikula přes vytváření tematických plánů a přípravu konkrétních vyučovacích jednotek. Ukážeme si, že k plánování edukačního procesu učitel potřebuje celý komplex didaktických znalostí a dovedností, zdůrazníme, že činnost pedagoga stojí na porozumění obsahu edukace a jeho následné transformaci (přetváření či didaktické redukci) do podoby, která je srozumitelná žákům. Didaktická transformace obsahu je klíčovou pedagogickou dovedností, stejně jako výběr optimálních přístupů a strategií, přizpůsobení obsahu cílové skupině, výběr výukových cílů a činností žáků nebo organizační rozvržení edukační jednotky. Metodický materiál nabízí několik modelů přípravy vyučovací jednotky a také objasnění jednotlivých komponent edukace, jejichž plánování se pedagog musí v praxi věnovat. Kromě cílů a obsahu edukace se zaměříme na metody, organizační formy a didaktické prostředky, připomeneme, že ve výtvarné výchově vychází obsah vyučování z uměleckého pole a učitel by měl plánované úlohy propojovat s obsahy této mateřské disciplíny. Upozorníme na to, že v rámci výtvarné výchovy slouží jako reprezentant obsahu námět, nebo na to, že ve výtvarné edukaci zaujímá zvláštní místo projektová metoda. Metodický materiál obsahuje také řadu ukázek z praxe, ať již se jedná o příklady námětů tvůrčích úloh nebo o ukázkou výtvarného projektu realizovaného v praxi.

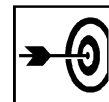
Věřím, že text Vám pomůže při plánování vlastního vyučování a přeji Vám hodně úspěchů při jeho studiu!

Petra Šobánková

1 Cíle a vzdělávací obsah výtvarné výchovy

Cílem této kapitoly je zamyšlení nad cíli a obsahy vzdělávání jako celku a nad cíli a obsahy vzdělávacího oboru výtvarná výchova. Nejprve připomeneme didaktickou kategorii cílů a upozorníme na jejich hierarchii. Poté se hlouběji zamyslíme nad současnými cílovými orientacemi a představíme si jak historická, tak současná pojetí oboru výtvarná výchova. Kapitulu zakončíme přehledem cílů a obsahů oboru podle současného platného kurikula pro základní vzdělávání.

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- znát čtyři cílové orientace edukace zastupující vlivné proudy současné pedagogické teorie, praxe a politiky,
- kriticky zhodnotit tyto cílové orientace a formulovat vlastní názor na ně,
- vyjmenovat různé dosavadní názory na cíle a obsahy kreslení a výtvarné výchovy,
- popsat vlastními slovy cíle a obsahy oboru výtvarná výchova podle současného kurikula.

Důležitá pasáž textu



Výchovné a vzdělávací cíle patří k základním didaktickým kategoriím, které podléhají proměnám v závislosti na vývoji společnosti a na tom, co se právě považuje za zásadní. Odrážejí se v nich různé historicky podmíněné etické systémy, panující mravy, kulturní zvyklosti. (Holoušová, 2008) Cíle v kontextu edukace vyjadřují společenský ideál, představu, čeho se má za pomoci různých výchovných činitelů dosáhnout. Formulují „požadavky na člověka, jaký má být, pro jaký osobní rozvoj a jaké společenské potřeby je nutné ho připravit. Výchovné cíle dávají činnosti vychovatele i vychovávaného jasný směr, perspektivu i tvůrčí aktivitu. Z výchovných cílů vyplývá obsah, prostředky, principy, metody i formy výchovy“. (Tamtéž, s. 101–102) Při pokusu o formulaci edukačních cílů nutně přicházíme na to, že některé z nich mohou být velmi obecné (týkají se celkového působení školy a k jejich splnění nelze dospět v krátkém časovém období) a jiné jsou zcela konkrétní (týkají se konkrétní oblasti a jsou splnitelné v krátkém čase). Cíle výchovy a vzdělávání mají rozličnou úroveň obecnosti: od cíle vrcholného, který odráží nejobecnější, ideální pojetí člověka v dané společnosti, až po tzv. cíle operační, vztahující se k jednotlivým dílčím edukačním situacím a výukovým aktivitám. (Průcha et al., 2009) Proto v pedagogice hovoříme o hierarchii či „pyramidě“ cílů.



Obr. 1 Pyramida cílů podle Průchy et al., 2009, s. 133

Je zřejmé, že v praxi se pedagog zabývá především stanovováním a plněním cílů dílčích a cílů operačních, týkajících se konkrétní vyučovací jednotky. Ze zřetele by však neměl ztrácet ani cíle obecnější, ať již souvisejí s celkovou edukační strategií školy nebo s cíli celospolečenskými. V této souvislosti považujeme za vhodné připomenout, že v současnosti existuje hned několik vlivných způsobů cílové orientace edukačních aktivit, jimiž se vyznačují různé články řetězce oficiálního vzdělávacího systému a nebo i neformálního vzdělávacího sektoru. Některé z nich jsou až protichůdné, jiné se od těch druhých odlišují pouze akcentem na jiný aspekt lidské existence. Při úvahách nad vlastní koncepcí je vhodné zvážit každou z daných možností, zaujmout k nim kritický postoj a na základě této koncepční rozvahy zvolit vlastní cílovou orientaci.

1.1 Zamyšlení nad obecnými cíli edukace

Helus (2014, s. 15–16) vymezuje celkem čtyři cílové orientace edukace, které zastupují vlivné proudy současné pedagogické teorie, praxe a politiky. Cílem těchto jednotlivých orientací je:

1. vytváření lidských zdrojů pro ekonomický růst a konkurenceschopnost ekonomiky,
2. výchova konzumentů, individuů, která se vyznačují hédonismem,
3. výchova lidí vybavených různými typy gramotností,
4. výchova jako prostředek k „nápravě věcí lidských“.

Ad 1. Vytváření lidských zdrojů pro ekonomický růst a konkurenceschopnost ekonomiky

První z představených cílových orientací souvisí s neoliberálním pojetím vzdělávání, jehož úspěšnost se hodnotí podle výkonu ekonomiky a její konkurenceschopnosti. K ní jsou potřeba „lidské zdroje“, tedy dostatečný počet lidí schopných efektivně se zapojit „do procesů ekonomického růstu a posilování konkurenceschopnosti jakožto dynamizující síly produkce a nákupu“, lidí schopných dosahovat kariérního vzestupu, jenž je dnes často považován za hlavní měřítko životní úspěšnosti člověka. (Helus, 2014, s. 15) Je zřejmé, že takto pojímaný cíl edukace opomíjí řadu podstatných aspektů lidské existence a je značně redukcionistický. Proto je také v současnosti podrobován kritice ze strany teoretiků výchovy i pedagogů, přestože ekonomická úspěšnost země patří k nejvlivnějším tématům veřejné debaty a k tomu, co veřejnost zajímá.

Ad 2. Výchova konzumentů, individuů, která se vyznačují hédonismem

Druhá z cílových orientací souvisí s tou první: také ona je vzdálena klasickým ideálům výchovy, jak je po staletí formulovala antická a židovsko-křesťanská tradice, a také ona hodnotí úspěšnost vzdělávání na základě ekonomických parametrů. Zde se však nevztahujeme ke společnosti jako celku, nýbrž k individuu. Vzdělávání má sloužit k tomu, aby si mohl člověk užívat a aby vytěžil ze života co nejvíce hmotných a jiných, na financích založených, požitků. (Helus, 2014, s. 15)

Lidé jsou dnes osvobozeni od tradičních norem, orientují se výhradně na přítomnost a stali se „hypernarcistickými jedinci“. (Lipovetsky, 2013, s. 25) Spojuje je to, že vyhledávají slast a citový prožitek, vlastní potěšení; více či méně dobrovolně podléhají módě, svůdnosti a přitažlivosti nejrozličnějších výrobků, služeb i mediální a kulturní nabídky. Dá se říci, že takovéto pojetí života dnes charakterizuje téměř celou západní společnost: ve všech oblastech společenského života totiž můžeme sledovat všeobecnou komercializaci a uplatňování tržních principů.

Neoliberální názory a pravidla tržní společnosti se uplatňují ve vzdělávání, v kultuře, umění i v dalších oblastech. Současná společnost se často označuje za konzumní, nebo dokonce hyperkonzumní, a jak s nadsázkou a ironií říká Liessmann (2012), konzumerismus je dnes hlavním životním úkolem občanů – vedle práce, kterou ovšem vykonávají jen proto, aby mohli konzumovat. Žijeme ve věku „zážitkové kultury“, která je spektakulární, masová, povrchní, neoddelitelně spojená s ekonomickými aspekty. Zdá se, že umění a kultura, stejně jako vzdělávání, musejí kapitulovat před masovým vkusem a požadavky ekonomiky. (Liessmann, 2012, s. 77) Je jen na úvaze pedagoga, zda a jak je schopen ukázat žákům i jinou tvář společnosti a vést je k zamyšlení nad jejími hodnotami.

Ad 3. Výchova lidí vybavených různými typy gramotností

Třetí z dnes vlivných cílových orientací stojí na konceptu různých „gramotností“, tedy schopností jedince aplikovat ve svém životě některé specifické znalosti a dovednosti týkající se různých kontextů. (Viz Průcha, Walterová, Mareš, 2013.) Hovoří se např. o gramotnosti počítačové, matematické, vizuální, finanční atp. Vychází se z předpokladu, že cílem vzdělávání nemá být suma znalostí, nýbrž komplex dovedností – zatímco nabyté vědomosti člověk během života ztrácí a informace zapomíná (anebo rychle zastarávají), dovednosti zůstávají člověku napořád a umožňují mu potřebné informace najít a efektivně používat. Přestože je toto pojetí cílové orientace dnes velmi vlivné a představuje logickou reakci na krizi herbartistického, nepružného vzdělávacího systému, také ono má své odpůrce.

Pro zájemce

Viz Liessmann (2008) a jeho kniha s příznačným titulem *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*.



Mnozí autoři (např. Liessmann, 2008) upozorňují na to, že představa nějakých univerzálních dovedností, které lze pěstovat bez obsahu, tedy znalostí, je zcela pomýlená. Je to totiž právě určitý obsah, který vzdělávaného jedince proměňuje, posouvá do dalších úrovní myšlení a přivádí k novým ideám. Proto je i zde vhodné uplatnit pravidlo zlatého středu: ani memorování dat ani výcvik dovedností bez smysluplného obsahu není správnou cestou.



Důležitá pasáž textu

Helus (2014) na obranu této cílové orientace vzdělávání podotýká, že oproti prvním dvěma orientacím je tato třetí zaměřena na kvalitu života jedince. Právě tato kvalita (a nikoliv společnost, resp. její ekonomická výkonnost a blahobyt konzumentů) je měřítkem při posuzování úspěšnosti vzdělávání. Podstatné je, že přitom není redukována pouze na ekonomický, resp. kariérní, úspěch člověka – který sice kvalitu života jedince ovlivňuje, avšak rozhodně není jejím synonymem. Kvalitou života je myšleno např. také to, že si člověk ví rady s organizováním svého života, že se orientuje ve společenském dění a umí řešit problémy, je s to činit politická rozhodování a angažovat se ve veřejném životě, je schopen realizovat vlastní představy o směřování svého života, o rodinném životě, zdravém životním stylu, využívání volného času atd. (Helus, 2014, s. 16)

Ad 4. Výchova jako prostředek k „nápravě věcí lidských“

Poslední z cílových orientací edukace, již zde představíme, čerpá z humanistických tradic evropského pedagogického myšlení a zastánci prvních dvou orientací by ji zřejmě označili za idealistickou a bez rychlých, dobře viditelných efektů. Helus (2014) ji také proto označuje za nejradikálnější ze všech a spojuje ji s Komenského vizí výchovy jako závažné aktivity „nápravy věcí lidských“.

Tato snaha v době Komenského vycházela – a vychází i dnes – z vědomí společenské krize, již nikdy nemohou vyřešit jednoduchá opatření, nýbrž výchova lidí a pozvolná přeměna jejich smýšlení, životní orientace a způsobu jejich praktického jednání.

Edukace je v tomto pojetí „aktivním, tvořivým výrazem starosti o člověka, aby se našel ve svém poslání, naplnil smysl života svého osobního i obecně lidského. Aby rozvinul svou osobnost, realizoval své potenciality“. (Tamtéž, s. 16) Aby se stal plnou lidskou bytostí, již – jak je pevně přesvědčena tradice pedagogického i filozofického myšlení – nelze redukovat jen na některou z jejích mnoha rovin: člověk není pouze „lidským zdrojem“ pro hospodářství, není ani pouhým konzumentem nebo občanem.

Jsme tělo a duše, vytváříme svět kultury a mravů, jsme částí přírody, a zároveň ji překračujeme. (Pelcová, 2010, s. 238) Člověk má své racionální dispozice a lze jej definovat jako *animal rationale*, také je však *imago Dei* (obrazem Božím s duchovními dispozicemi a etickými výzvami). Je zároveň Frischovým *homo faber* a zároveň komplikovanou bytostí vybavenou emocemi, intuicí, tvořivostí i iracionalitou. O všech těchto jeho tvářích nejlépe vypovídá umění a kultura, které stejně jako výchova sama plní úkol „být sebek porozuměním člověka“. (Tamtéž)

Důležitá pasáž textu

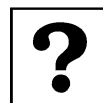


Z výše představených pojetí zcela jasně plyne, se kterou cílovou orientací souvisí vzdělávací obor výtvarná výchova nejvíce. Přestože i v rámci didaktického diskurzu výtvarné výchovy patří k aktuálním téma gramotností (v souvislosti s formulováním vizuální gramotnosti a snahou o její pěstování), sama referenční oblast výtvarné výchovy, tedy umělecké pole, nejvíce konvenuje s pojetím výchovy jako prostředku k porozumění věcem lidským a jejich „nápravě“. Podle Heluse (2014, s. 17 a 20) má toto cílové zaměření vést jednak k analýze panující krize (jež je podle něj především „krizí člověka, způsobu jeho života a jeho chápání hodnot“) a jednak k „edukaci obratu“, jež je odpovědí na „starost o člověka“ a koncepcí nápravy.

Daný trend výchovy přitom akcentuje několik hledisek:

- zřetele antropologické (týkající se člověka, jeho kořenů a vývoje),
- zřetele etické (vědění nesmí být izolováno od etických otázek),
- zřetele ekologické (v nejširším slova smyslu, tedy s akcentem na zodpovědnost člověka jako součásti širšího systému, v němž panují určité vztahy a jehož části se vzájemně ovlivňují),
- zřetele transcendingující (tedy přesahující ryze účelovou orientaci lidského života).

Otázka k zamyšlení



Jaký je váš názor na uvedené cílové orientace? Co ve výchově a vzdělávání považujete za podstatné vy sami? Své názory zaznamenejte.

1.2 Přehled dosavadních názorů na cíle a obsahy kreslení a výtvarné výchovy

Kapitolu o cílech a obsazích výtvarné výchovy jsme začali přehledem aktuálních názorů týkajících se obecných, celospolečenských cílů vzdělávacího systému. Nyní se budeme věnovat oboru výtvarná výchova a pokusíme se přinést přehled dosavadních názorů na cíle a z nich plynoucí obsahy výtvarné edukace. Předně je však třeba uvést, že se nebudeme zabývat výtvarnou edukací ve smyslu profesní přípravy budoucích umělců (nutně jednostranně zaměřené na umělecký výcvik), nýbrž výtvarnou výchovou v kontextu ostatních vzdělávacích oborů všeobecného vzdělávání. Uvedeme stručný přehled názorů na cíle a s nimi související obsah našeho vzdělávacího oboru a nebo jeho historických podob. Některé z názorů se nicméně vyslovují k samotné bázi výtvarné edukace, k expresivním činnostem dětí, mládeže a dospělých, a to nikoliv v kontextu institucionálního všeobecného vzdělávání, neboť tento kontext lze znamenat až od závěru 19. století, kdy se *kreslení* stalo součástí povinného vzdělávání.

1.2.1 Podpora kognitivních procesů

Při sledování názorů na cíle či prospěšnost kreslení bychom se mohli vrátit hluboko do minulosti. Zmíníme alespoň názor Komenského, který chápal význam výtvarných činností v kontextu celkové výchovy dítěte. Ta by měla podle něj směřovat ke třem cílovým oblastem: k poznání sebe samého a poznání světa (k tomuto cíli směřuje veškeré vzdělávání v oblastech věd, umění i řemesel), k sebeovládání (spojenému s mravní výchovou) a konečně k poznání duchovnímu, kterého lze dosáhnout výchovou náboženskou a které je hlavním životním úkolem člověka. Samotný výtvarný projev dětí chápal Komenský jako přirozenou a užitečnou hru spojenou s potřebným zdokonalováním smyslů. Přínosem kreslení je „ostření zraku“ a žádoucí spojení smyslového vnímání s poznáním pojmovým. Osvícenství, které ve spojení s racionalismem usilovalo o poznání, ba ovládnutí přírody, považovalo kresbu za velmi účinný nástroj studia, nástroj, který značnou měrou podporuje kognitivní procesy (srov. s pojetím smyslového poznání světa z pera Rousseaua). Obdobně argumentuje i Pestalozzi při obhajobě svého požadavku na zavedení kreslení na národní školy – kresba podle něj podporuje analytické schopnosti žáků, protože člověk, který ovládá dovednost kreslit dle přírody, poznává a reflektuje mnoho informací, které by bez této dovednosti opomenul. Kresba tříbí pozorovací schopnosti člověka, a tím i jeho schopnost bystré analýzy. Kreslení chápe tento významný švýcarský pedagog, reformátor a učenec jako „schopnost vystihnout čarami tvar, jehož obrys a obsah byl správně a jistě určen dovršenou schopností vyměřovací.“ (Pestalozzi, cit. in Uždil 1974, s. 23) Protože podle Pestalozziho je zdrojem veškerého poznání pozorování, také výtvarná činnost má být postavena na pozorném sledování, ba zkoumání objektu a jeho následném iluzivním studijním zobrazení.

1.2.2 Využitelnost kresebných dovedností v řemesle a průmyslu

Výtvarné vyučování, které se pod názvem *kreslení* stalo na rakousko-uherských školách povinnou součástí vzdělávání v roce 1869, sloužilo spolu s ostatními předměty především k rozvoji dovedností potřebných pro práci v rozvíjejícím se průmyslu a řemeslné výrobě. Tehdejší kreslení mělo za cíl pěstování technických dovedností, nikoliv spontánní výtvarnou činnost spojenou s expresí, kterou si s naším oborem spojujeme dnes. Naznačuje to příznačně i podtitul oborového periodika, kterým se záhy po zavedení předmětu do škol stal *Český kreslíř, měsíčník výtvarné a technické výchovy*. Výtvarné a technické kreslení nebyly chápány jako dia-

metrálně odlišné (jako je tomu dnes) – vždyť i metodické návody v *Českém kreslíři* jsou instrukcemi ke geometrickému konstruování tvarů a výtvarnými (nikoliv pouze technickými) jsou v případě, že jde o rýsování „krasotvarů“, např. stylizovaných florálních motivů. V souladu s dobovými estetickými názory se celé kreslení orientovalo zejména na tvorbu ornamentu; k jeho podpoře sloužily sbírky ornamentálních učebních předloh, které nejlépe vyjadřují, co bylo cílem edukace: pěstovat schopnost pečlivé reprodukce a vyhotovení lineárních ozdobných útvarů využitelných např. při návrzích designu průmyslových výrobků, výrobě nábytku nebo při dekorování písemností.



Pojmy k zapamatování

S vidinou tohoto cíle se při výuce využívaly rozmanité, pro dnešního člověka kuriózní metody: metody kopírovací (sloužící k přesnému přenesení či úpravě velikosti vzorů), geometrická metoda (kreslení geometrizovaných znázornění podle přesně daného postupu), nebo metoda stigmografická (kreslení do předem připravených čtvercových sítí). Tyto metody směřovaly dětský výtvarný projev k pečlivým, čistým a unifikovaným výtvorům.

Výše popsané pojetí bylo postupně překonáno a žák se již neměl věnovat pouze reprodukování zvnějšku dané ornamentiky, nýbrž samostatnějšímu pozorování přírody a pokusům o její studijní kresebné zachycení. Do reformy kreslení z roku 1900 bylo proto prosazeno kreslení dle skutečnosti a přírody – avšak kvůli chybějícímu zařízení a nepřipravenosti učitelů se brzy zvrhlo ke kreslení květin, ovlivněnému vkusem secese a lidovým ornamentem. Žáci kreslili stylizované florální motivy či ptačí pera, jež z odstupu vnímáme spíše jako karikování přírody. (Chobola, 1953)

Neuspokojivý stav praxe vyvolal bojovné články ve výtvarně pedagogickém časopise *Náš směr*, který v roce 1924 uspořádal známou anketu o ornamentálním kreslení, vůči němuž se kriticky vymezily významné osobnosti. Ulpívání praxe na bezduché „výrobě“ ornamentálních kompozic hodnotili teoretici jako zaostalé, moderního člověka nedůstojné, ba pobuřující a trapné. Nácvik iluzivní kresby dle skutečnosti a přírody a cvičení v perspektivě se však do kreslení nakonec prosazuje a více se dbá také na psychologii dítěte, takže se pozvolna dbá také na volné, spontánní kreslení, nejen na kreslení „dle názoru“.

Objevuje se heslo „umění do škol“ a postupně se formují počátky umělecké výchovy. Umělecká výchova se měla stát prostupujícím principem veškeré školní výchovy, v praxi však byla realizována pouze v předmětu kreslení (a i tam ne zcela vhodnými metodami a jen okrajově), které disponovalo pouhou jednou či dvěma hodinami týdně. Snahy o zavedení „umění do škol“ tak byly předem odsouzeny k neúspěchu a stejně jako další reformní pokusy (např. reforma kreslení z let 1924–1928) přinesly spíše zklamání.

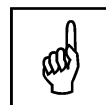
Další reforma kreslení z let 1924–1928 nabádala ke konkrétnosti prací a požadovala se jejich konstruktivnost (naproti dojmovosti), prostorovost, purismus, racionalita, korespondující s tehdejší vývojem umění. Na podobu oboru a teoretického uvažování měl v té době značný vliv kubismus a technické formy. V praxi osvobozené od secesního ornamentu to vedlo k hypertrofii racionální stránky, do výuky se vrátila pravítka a namísto kreslení se rýsovalo, žáci byli „znovu mořeni rafinovaně složitými konstrukcemi, tentokrát domů, ale dokonce i holých geometrických forem“. (Chobola, 1953, s. 32)

„Volné tvoření“ se kritizuje a prosazuje se kreslení podle skutečnosti. Obor je chápán jako předmět „manuelní“ (spolu s tělocvikem a krasopisem), zatímco ostatní obory jsou naukové. Ornamentika byla sice nahrazena avantgardními konstruktivními tendencemi, avšak cílem oboru byl opět výcvik dovedností potřebných k mechanickému postupu složitého konstruování geometrických útvarů. Vyučování obsahovalo formální cviky manuálních a kresebných dovedností, žáci byli vedeni k pečlivosti, pozornosti a kázni.

1.2.3 Tvorba jako autentický projev osobnosti

Za skutečně zásadní změnu v názorech na směřování oboru a jeho přínos pro rozvoj dítěte lze považovat až aplikaci pedocentrických názorů, které přinesla 1. polovina 20. století. V náhledu na umění, ale i na chápání dětského výtvarného projevu a v názorech na jeho optimální vedení se stále více uplatňovaly psychologické teorie osobnosti a nové poznatky tohoto proudu se rozvíjejícího společenského oboru. Vlivnou se stala zejména psychoanalýza, jejímž středobodem je problém nevědomí, které se nepochybně projevuje i ve způsobu výtvarného vyjadřování konkrétní osobnosti. Popularitu si získala také tvarová psychologie a rozvíjely se i další psychologické směry. Přínosem tohoto období bylo to, že se větší zájem konečně věnuje psychickým zvláštnostem dětí a jejich spontánní kresbě. Prosazuje se názor, že ve vyučování je nutné zohlednit specifika dětského výtvarného projevu a že je důležité poskytnout dítěti příznivé podmínky pro jeho přirozené zájmy, vývoj a vzdělávání. Výtvarná výchova se v souladu s těmito názory orientovala na větší podporu spontaneity dítěte a právě autentické výtvarné vyjadřování dítěte se stalo jejím cílem.

Pojmy k zapamatování



Víru v tvořivé schopnosti dětí nejlépe ilustruje dílo Gustava Friedricha Hartlauba *Der Genius im Kinde* (1922), v němž autor argumentuje své přesvědčení, že v nevědomých vrstvách osobnosti každého dítěte působí jakási mocná přírodní síla. Autor klade do kontrastu přirozený stav novorozence a nepříznivý duševní stav tehdejších dospělých Evropanů. Přínosem (výtvarné) výchovy by měla být podpora „vnitřní přírodní bytosti“ a ochrana přirozeného a autentického tvůrčího potenciálu v dítěti, který se projevuje např. sněním a jen zdánlivě neúčinnou hrou s představami a jejich zhmotněnými výtvarnými formami. Cílem je podržet v osobnosti alespoň něco z duchovní síly samotné přírody, která je původcem tvůrčího uměleckého aktu. Pokud každé dítě disponuje přirozenými tvořivými schopnostmi, pak přínosem vzdělávání může být především ochrana a podpora těchto schopností. Je třeba o ně pečovat a nenarušovat je.

Pro zájemce



Proud tohoto způsobu uvažování o smyslu oboru a iniciaci dětské tvorby je dodnes velmi silný a myšlenky podobným těm Hartlaubovým se stále vracejí, ať již je jejich podnětem okouzlení projevem dítěte, anebo stále nerozkryté mystérium uměleckého tvůrčího aktu. H. Read (1967) vysvětluje podobným způsobem specifickou sílu uměleckých děl. Jejím původem je podle něj skutečnost, že vyvěrá z „prapředstav“, „které se prodraly z nevědomých vrstev ducha a jsou účastny v uměleckém díle“. (Read, 1967, s. 46)

Blíže nespecifikovatelnou metodou se umělec napojuje na proud vycházející z oblasti jeho snů či nevědomí a z této skryté hloubky se vyživuje tvůrčí proces, jehož výsledek v podobě konkrétního artefaktu pak zasahuje citlivého recipienta. Silou umění je, že nabízí výklad naší existence: nevědomí „vnímá prastarou moudrost a cítí se posíleno v nikdy nekončícím boji proti chaosu. Ony pra-tvary v sobě nesou dokonce i čistě formální prvky, například kruh jako kompoziční forma obrazu, nebo rytmické opakování jako členění písně. Z těchto pra-tvarů pochází velká část moci, kterou daná díla působí na naši mysl“. (Guardini, 2009, s. 38)



Pojmy k zapamatování

U nás se počátkem 20. století zabýval tématem výtvarného projevu dětí zejména F. Čáda. Zamýšlel se nad významem spontánní dětské kresby (považoval ji za specifický druh řeči), zkoumal její diagnostické možnosti a formuloval zásady hodnocení dětských výtvarů i jejich odborného vedení. (Čáda, 1918) Hovoří se o spontaneitě dětského výtvarného projevu, jeho důležitosti a pozitivním vlivu na optimální rozvoj individuality dítěte. Tato témata se právem usazují v didaktickém diskurzu výtvarné výchovy natrvalo. Jejich prosazení však nebylo jednoduché, jak o tom svědčí polemiky v oborovém tisku – na jednu stranu se totiž žádá „vroucí pojetí dětské, přirozený výraz a vztah k přírodě, něha a prostota“, bez „stopy cviku a naučení se technice, která vede ke kráse povrchní a šablonovitě,“ na druhou stranu se úporně obhajuje nutnost kresebné a technické vyspělosti, bez níž není možné pokročilé výtvarné vyjadřování. (Kulhánek, 1923, s. 98)

V současnosti je výtvarný projev vnímán – bez ohledu na to, která z mnoha teorií o jeho vzniku a zdroji je nejpřesvědčivější – „jako viditelné zvnějšnění psychických pochodů a neuromotorických reakcí, které mají svůj základ v dětské apercepci světa a v tom, jak individuum se chce „obrazivou cestou“ se světem vyrovnat“. (Uždil, 1974, s. 15) Uždil zdůrazňuje, že výtvarný projev je provázán nejen se smyslovým vnímáním, ale i s celkem duševního prožitku. Přínosem dětských výtvarných činností je tak nejen žádoucí prostor pro sebevyjádření, ale i podněcování vnitřních tvořivých sil a rozvoj autentického vidění světa.

1.2.4 Tvorba jako prostředek transcendence a reflexe

S výše zmíněnými názory úzce koresponduje tvarová psychologie a teorie německého uměleckého teoretika Gustafa Britsche, která přinesla nové podněty k řešení problému vzniku a podstaty výtvarné formy. Britschovy postřehy publikované zejména v publikaci *Theorie der bildenden Kunst (Teorie výtvarného umění)* z roku 1926 jsou v první řadě přehodnocením názorů na vnímání, které již „neznamená pouhou registraci, souhrn smysly odrážených a intelektem pořádaných jednotlivostí, nýbrž vizuální pochopení a duchovní osvojení toho, co je vnímáno, což je duševní pochod, který tělo a ducha sjednocuje.

V procesu vnímání se tak tělo zapojuje do zápasu o osvobození od pasívní danosti onoho fatálního rozštěpení rozumu a smyslů prostřednictvím aktivního vnímání a spoluutváření formy duchem“. (David, 1993, s. 71) Klíčovými se pro Britsche a jeho následovníky stávají úvahy o duchovní podstatě uměleckého aktu, jehož paralelou je dětský výtvarný projev. Oba – výtvarný projev umělce i jednoduchá dětská čáranice – jsou podle tohoto autora osobní interpretací viděné a autenticky vnímané reality, interpretací ve formě koherentní výtvarné formy, odpovídající stupni vývoje daného aktéra tvůrčího aktu.

Podstatou výtvarné tvorby je duchovní zpracování vizuálních vjemů. Dítě vytváří symbolická znázornění, kupř. v podobě barevných skvrn, a vydobývá je „z chaosu měnících se smyslových dojmů“. (Britsch, 1926, s. 20). Tato realizace sice vychází ze smyslového vnímání, ale je také bezprostředním a velmi specifickým intelektuálním aktem.

K zamyšlení



Oproti koncepcím zmíněným na začátku kapitoly, které usilovaly o imitaci (ať již estetických forem nebo přírodní skutečnosti) a její iluzivní zachycení (a které se de facto vždy pokoušely konstruovat optickou podobu nějaké skutečnosti), je za závažnější hodnotu, o niž je třeba usilovat nejen v umění, ale i ve výchově, považováno pochopení vztahů a úsilí o interpretaci skutečnosti.

Pro zájemce



Myšlenky Britsche a jeho názorových souputníků úzce korespondují s vývojem výtvarného umění. Vazba na vizuální stránku reality zůstala v umění přítomna až do moderny (a v modifikovaných podobách se stále vrací), takže umění se stále zabývalo a zabývá zobrazováním přírody, avšak způsoby její reprezentace jsou oproti klasickému umění značně diferencované. Zcela nový způsob zobrazování objevil příkladně P. Cézanne, který jako jeden z prvních zproblematizoval vládnoucí pojetí „umění jako imitace“ a dospěl k názoru, že se umělecká tvorba nemá omezovat pouze na jednoduché, vnější napodobování světa. Svoji snahu vystihl takto: „chtěl jsem kopírovat přírodu, ale nedařilo se mi to, ať jsem postupoval jakkoli. Uspěl jsem však, když jsem objevil, že přírodu je nutno reprezentovat jiným způsobem, totiž barvou. Přírodu nemůžeme reprodukovat, musíme ji reprezentovat.“ (Cézanne, cit. in Lamač, 1968, s. 31)

Dochází se k tomu, že umělecké snažení i jeho výsledky jsou jakýmsi druhem „duchovní asimilace ve tvary technických možností“, jak se pregnantně vyjádřil významný český umělec František Kupka (1923, s. 166). Duchovní rozměr umění a tvůrčího aktu připomíná rovněž Herbert Read (1967), který objasňuje specifickou sílu uměleckých děl jejím původem v „prapředstavách, které se prodraly z nevědomých vrstev ducha a jsou účastny v uměleckém díle“ (Read, 1967, s. 46). Umělecká tvorba má metafyzický rozměr, týká se kulturních hodnot a společenských struktur, závažných skutečností lidské existence a existenciálních otázek, jež s sebou lidský život přináší.

Tento rozměr, jak si mnozí přejí, lze přenést také do výchovy a vzdělávání, které se uměním inspiruje. Reprezentuje-li umění univerzální lidskou zkušenost, pak je možné ji po nezbytné didaktické redukci předat také dětem. K tomu se na více místech vyslovuje např. Slavík (2001), když připomíná, že „výchova poskytuje výjimečnou šanci odhalovat nejvlastnější lidský smysl umění a odkrývat jeho hodnoty. A co víc: průnik umění s výchovou nabízí dosud málo využitě možnosti pro soustavné poznávání člověka v jeho životním údělu, pro hledání odpovědi na věčně živou otázku *kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme*. (Slavík, 2001, s. 9) Slavík dále upozorňuje na to, že umělecké zážitky se „mohou stát východiskem jak pro hledání obecnějšího kulturního nebo přírodního rozměru lidské existence, tak pro objevování osobní identity v kontextu své doby a kultury“. Mohou rovněž napomáhat k tomu, aby se člověk byl schopen vyrovnávat s existenciálními situacemi, s „nejistotami a bolestmi života“. (Tamtéž, s. 10)

Pro realizaci tohoto cíle autor nabízí koncept umělecké výchovy, v němž jsou spojeny exprese, tedy výrazový tvůrčí projev, a reflexe ve smyslu zpětného náhledu na to, co bylo během výtvarné aktivity zažito a vytvořeno. Ve výrazovém projevu mají žáci příležitost k vyjádření svých zkušeností, poznatků, citů, přání, reflektivní složka se pak realizuje prostřednictvím dialogu, který se okolo výrazových projevů rozvíjí. Pro tuto koncepci, kterou autor nazývá artefietikou a která od 90. let získala značnou popularitu, jsou charakteristické také pozornost věnovaná osobnímu prožitku dětí a uplatnění jejich autentických životních zkušeností. V umělecké výchově tak nejde pouze o kulturní poznání, ale je i zdroj sebepoznávání. (Slavík, 2001, s. 13)



Pro zájemce

Je zřejmé, že umělecká tvorba i komunikace s uměleckým dílem probouzí v člověku i jinou než racionální složku osobnosti a pro nejednostranný rozvoj člověka je důležitá. Obtížněji se však vysvětluje, co přesně je její podstatou a v čem je její specifikum. Označení výtvarné výchovy za „duchovní fenomén“, jako to učinil Jiří David (1993), je vhodným řešením, je však třeba vysvětlit, že toto pojetí příliš nesouvisí s teologickým či konfesním způsobem chápání pojmu „duchovní“. Odkazuje se zde spíše k základním charakteristikám „ducha“, za které se považuje transcendence a reflexe. Právě překročení sebe sama k „celku bytí“, které umožňuje jednotlivci prožívat v plnosti a hloubce to, čím člověk ve skutečnosti je, je vskutku vysokým cílem, k němuž může výtvarná edukace přispívat. Jak ve výstižné zkratce vyslovil David: výchova jako „kultura smyslů, která je zároveň péčí o duši“. (David, 1993, s. 115)

Obzvláštní důležitost tohoto aspektu výtvarné výchovy se připomíná zvláště v době, kdy jsou duchovní roviny lidského života opomíjeny. Jde tak o obohacující pěstování citlivosti k metafyzickým skutečnostem, jimž se vyhýbá jak populární konzumní kultura, tak i věda coby současná určující společenská oblast. Vnímání duchovních souvislostí umění i umělecké výchovy je proto stále živé i v současnosti, kdy se tento akcent dostává do více či méně opodstatněného sporu nejen se školním vzděláváním zaměřeným na rozvoj kognitivních schopností žáků, ale i s některými novějšími pojetími výtvarné výchovy, např. konceptem vizuální gramotnosti (o něm viz dále).

Aktivizaci duchovní a smyslové citlivosti dětí a jejich uvádění do světa duchovních hodnot považuje za prioritu např. již zmíněný Jiří David a další autoři. Poukazují na to, že v době, kdy v západní společnosti dominují vizuální a elektronická média, může mít výtvarná výchova nový a závažný úkol vyvažovat jejich možné negativní vlivy na smyslovou a duchovní citlivost dětí nebo jejich tvůrčí potenciál a praktické dovednosti. Náš obor může důležitou měrou podporovat a obohacovat duchovní život dnešních dětí, často nebezpečně plochý a bezobsažný, stejně jako jsou masová média a sociální sítě, které je obklopují.

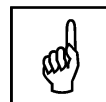
1.2.5 Rozvoj tvořivých schopností

Dalším cílem, kterým se často obhájí prospěšnost oboru, je tvořivý charakter jeho činnostně pojatého vyučování. Žákům jsou ve vyučování předkládány praktické výtvarné úkoly a usilují-li o autenticitu a originalitu a jsou-li stavěny jako problémové a otevřené, stávají se nejen cvičením výtvarným, ale i výcvikem obecných kreativních schopností. Panuje přesvědčení, že takto nabyté kreativní schopnosti je pak žák schopen uplatnit i v jiných, mimovýtvarných oblastech.

Kreativita, resp. tvořivost je výrazným znakem, kterým se člověk odlišuje od jiných živočišných druhů. Tvořivost je předpokladem plné seberealizace člověka a každý člověk je tvořivými schopnostmi vybaven, i když v různé míře anebo se zaměřením na jiné oblasti. (Spousta, 2008, s. 29) V diskurzu výtvarné výchovy se téma kreativity se objevilo v závislosti na četných výzkumech tohoto fenoménu, které přinesla druhá polovina 20. století.

Právě detailní studium tvořivosti a rozpoznání její klíčové úlohy pro rozvoj kultury, vědy i průmyslu přispělo i k jistému docenění našeho vzdělávacího oboru, protože právě on byl vnímán jako jeden z mála, který tvořivosti dětí poskytuje prostor. Pro výtvarnou výchovu rozpracoval problematiku tvořivosti zejména výtvarný pedagog a teoretik Viktor Löwenfeld. Jeho práce *Creative and Mental Growth (Tvůrčí a duševní růst)* publikovaná v roce 1947 (Löwenfeld, Brittain, 1964) se stala vlivnou učebnicí výtvarné výchovy. Kromě tématu tvořivosti je věnována pojmenování a analýze fází tvůrčího uměleckého vývoje dětí. Přesvědčivě se zde poukazuje na těsné spojení všech složek psychiky dítěte s jeho výtvarným projevem, takže nejen estetický, ale i sociální, tělesný, duševní a emocionální růst se v „umění“ dětí přímo odráží.

Pojmy k zapamatování



O definování tvořivosti se v minulosti pokusilo mnoho různých autorů. Obvykle je chápána jako specifický komplex schopností, v nichž se uplatňují faktory kognitivní a motivační, stejně jako neintelektové rysy osobnosti. (Nakonečný, 1998) Nejčastěji je tvořivost popisována jako způsobilost nacházet nové, dříve neznámé impulsy a nalézat pro nové problémy příhodná řešení. (Henckmann, Lotter, 1995, s. 112) V užším smyslu jde o schopnost k tvůrčí produkci, jejímiž předpoklady jsou vysoká citlivost vůči změnám a schopnost přezkoumávat dosavadní rutinní postupy a přizpůsobovat je novým podmínkám. (Tamtéž) S tvořivostí se spojuje společensky hodnotná originalita, autonomie osobnosti a snaha po seberealizaci. (Nakonečný, 1998, s. 107) V této souvislosti nelze nepřipomenout umělecký ideál moderny, který přesně odpovídá výše zmíněnému. Moderní dílo bylo chápáno jako originální výtrysk lidské individuality, výpověď o autonomním individu, osobní seberealizace.

S tvořivostí úzce souvisí také tzv. divergentní myšlení. Představuje jednu z kategorií myšlenkových operací, které ve svém dnes již klasickém modelu struktury intelektu rozlišil Guilford (1956). Divergentní myšlení (na rozdíl od myšlení konvergentního) nesměřuje k jedinému možnému postupu řešení problému, naopak se zabývá vytvářením alternativ způsobů řešení. Guilford zdůrazňuje, že divergentní myšlení není totéž co myšlení kreativní, a to proto, že kreativita vyžaduje také citlivost k identifikování problémů, stejně jako schopnost jedince přehodnocovat své schopnosti, přetvářet své myšlení, reinterpretovat skutečnost a osvobodit se od fixace na jednoznačné řešení. (Kim, 2006, s. 4)

Přední odborník na výzkum kreativity, E. P. Torrance, ve své definici z roku 1966 zdůraznil ještě procesualitu tvořivosti. Tvořivost je podle tohoto autora procesem, během něhož se jedinec stává vysoce citlivým k různým problémům, nedostatkům či chybějícím elementům; identifikuje problémy, hledá jejich řešení, činí odhady, formuluje hypotézy týkající se identifikovaných problémů; opakovaně testuje své hypotézy a případně je upravuje; komunikuje o nalezených řešeních problému. (Torrance, 1966)

Uždil tvořivost chápe jako důležitou lidskou vlastnost, „která umožňuje jít nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku, umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v tísní, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi. Znamená však také mít z vlastní vynalézavosti a vnitřní pohybliv-

vosti uspokojení, hledat tu příležitost k osobnímu zadostiučinění, ke zdaru, který nemusí být doprovázen potleskem a uspokojuje právě jen mě samého“. (Uždil, 2002, s. 104) Všechny zmíněné složky tvořivosti se mohou bohatou měrou uplatňovat ve výtvarné výchově. Ze spojení konceptu tvořivosti s vlivnými uměleckými ideály moderny se vznikl požadavek, aby se respektovala autonomie osobnosti dítěte a umožnila jeho seberealizace. V edukačním procesu se pozitivně hodnotila zejména originalita výtvarného projevu žáků, jejich ochota přehodnocovat naučené postupy a myslet jinak, nebýt fixován na jediné řešení, ale naopak experimentovat, variovat, propracovávat svá výtvarná řešení. Takovéto vyučování by bylo nepochybně velmi přínosné, otázkou však zůstává, zda i toto pojetí (jako ostatně mnohé z vysokých pedagogických ideálů) není příliš vzdálené od možného a zda je v prostředí školy realizovatelné.



K zamyšlení

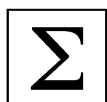
Výtvarné práce dětí, které jsou prezentovány na přehlídkách jako originální a autentické výtvarné formy, mohou někdy vznikat pouze na efekt. Není-li brán v potaz celek procesu jejich vzniku a nejsou-li provázány reflexí dětí, lze jen těžko posoudit, zda se jich dosahuje skutečně tvůrčí prací, a nikoliv pouze vnějškovým napodobením slavných uměleckých děl nebo dětskému myšlení vzdáleným opakováním modernistických výtvarných postupů. A naopak některé projevy dětí (např. kresby idolů, jimž se s oblibou věnují pubertální děti) můžeme vnímat jako výtvarně nehodnotné a netvořivé (nevypadají totiž jako umění, resp. neodpovídají naší současné představě o tom, co je „umělecké“ či výtvarně vyzrálé), přestože vznikly skutečně tvůrčím hledáním.



Úkol nebo cvičení

K tématu tvořivosti si prostudujte odbornou studii Kateřiny Štěpánkové, která popisuje vnější faktory ovlivňující tvořivost ve výtvarném vzdělávání na primárním a preprimárním stupni. Výstižně popisuje situace, které brání rozvoji tvořivosti žáků, nebo ji dokonce snižují.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.



Shrnutí

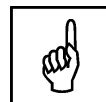
Přes všechny související otázky zůstává pro náš obor téma tvořivosti stále aktuálním, přestože, anebo právě proto, že se o ní dnes hovoří v mnoha dalších kontextech. Uznává se, že kreativita je potřebná rovněž v běžném životě, ve vědecké činnosti, v technických oborech, ekonomii, politice. Zatímco dříve se opomíjela, v současnosti se naopak setkáváme s jejím přeceňováním. Uznává se, že učení, resp. vzdělávání nelze nadále chápat klasicky, tedy jako rutinní činnost spojenou s opakováním, cvičením, vštěpováním a návodným vedením pedagoga. Stačí si připomenout překonané historické metody zmíněné na začátku kapitoly, které přesně odpovídaly těmto charakteristikám. Popsaný způsob vzdělávání byl možný v situaci, kdy vědění bylo relativně neproměnlivou entitou. „Moderní společnost však vychází z prudké

proměny všeho vědění, nesází na zaručené, nýbrž na nové, nekultivuje imitaci, ale inovaci, nepreferuje nápodobu, ale kreativitu.“ (Liessmann, 2012, s. 114) Proto také zůstává podíl na rozvoji tvořivosti dětí jedním z nejzávažnějších argumentů ve prospěch výtvarné výchovy a jejím velkým přínosem.

1.2.6 Rozvíjení výtvarného jazyka

Zatímco výše diskutovaná tvořivost se uplatňuje ve všech oblastech lidského konání, existují i specifika spojená pouze s naším oborem. Jde zejména o širokou škálu výtvarných prostředků, podílejících se na koherenci a účinnosti každého vizuálně obrazného vyjádření. V této souvislosti je vhodné zmínit vliv moderních uměleckých směrů z první třetiny 20. století, které proměnily nejen formu uměleckého díla a jeho sociální významy, ale i celý výtvarně pedagogický diskurz. Přestože k avantgardním směrům řadíme mnoho směrů (kubismus, futurismus, abstrakci, expresionismus, dada, surrealismus), největší vliv na výtvarnou pedagogiku měly konstruktivistické a funkcionalistické trendy, které do edukace aplikoval Bauhaus.

Pojmy k zapamatování



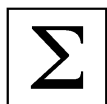
Toto pedagogické a experimentální umělecké centrum vzniklo v roce 1919 ve Výmaru a bylo školou, která usilovala o integraci umění s různými technickými obory – designem, architekturou, typografií nebo scénografií. Estetika Bauhasu se vyznačovala střídmostí, jednoduchostí tvarů, uplatněním geometrické abstrakce nebo užíváním základních barev a spojení těchto elementů s tehdy novými materiály a technologiemi. Kromě toho, že Bauhaus významně proměnil podobu volného i užitého umění, architektury a designu, byl inspirativní i v pedagogické rovině. Systematický učební plán Bauhausu byl postaven zejména na experimentaci s elementy výtvarného jazyka, na učení hrou a diskusi o cestách a cílech výtvarné práce (podrobněji viz *Bauhaus Výmar*, 1997, nebo Siebenbrodt, 2009). Bylo zde zavedeno koncepční studium výtvarných prostředků a experimentální činnosti, při nichž si žáci procvičovali užívání výtvarných prvků a pracovali na jejich tvůrčích variacích. Jádrem vyučování byla cvičení s prvky výtvarného jazyka, jako jsou bod, linie, plocha, barva a barevné vztahy, kompozice aj.

Ve výuce měly pevné místo pozorování, zobrazování a kompozice. Pozornost byla zaměřena na tři okruhy úkolů: studie podle přírody a jejich další analyzování, výuku deskriptivní geometrie, technického konstruování, realizování plánů a modelů a konečně práce s barvou, linií a prostorem. (Matušík, 1965, s. 54) Vycházelo se nejen z předpokladu, že „výtvarné řemeslo“ je základem, ale i z toho, že výtvarné vyjadřování, které je ostatně druhem komunikace, má podobně jako jiné způsoby vyjadřování svá pravidla a zákonitosti, kterým se lze naučit. Přestože nejde v případě Bauhausu o všeobecné vzdělávání, nýbrž o koncepci profesního výtvarného vzdělávání, stálou inspirací pro výtvarnou výchovu může být jak jeho důraz na jednotu umění, řemesla a techniky, tak i metoda experimentu a hry s výtvarnými prostředky. Zacházení s výtvarnými elementy zde má smysl a hodnotu samo o sobě a nehledá se odůvodnění ani v abstraktních filosofických konstrukcích, ani v předpokládaném transferu dovedností nabytých ve výtvarném vyučování do jiných oblastí, v nichž se žák realizuje. Metody uplatňované na této škole vedly ke zběhlosti a pohotovosti studentů v tvorbě a jejich obratnosti v používání výtvarných prostředků. Mimořádná kvalita jejich výstupů navíc přispěla k pozitivnímu vnímání výtvarného vzdělávání a docenění významu umění, architektury a designu pro život lidí.



K zamyšlení

Vliv Bauhausu sice stále trvá, ale i k tomuto pojetí byly vysloveny výtky, zejm. k jeho uplatňování ve všeobecném vzdělávání žáků. Jednou z hlavních je malý důraz na emocionální složku tvorby a s tím související nepřesvědčivý výraz či malý niterný náboj výtvarných prací žáků. Uždil (1974) dále upozornil na to, že „výtvarná abeceda“ ani gramatika umění ve skutečnosti neexistuje, protože umělecké dílo se vzpírá všem předem daným pravidlům a neexistují jasně dané postupy či dovednosti, které by k vytvoření uměleckého díla vedly. Skutečná tvorba je naopak spojena s hlubokým prožitkem, který při etudě obvykle absentuje. I zde je však na místě otázka, zda není onen hluboký niterný prožitek spojený s tvorbou pouhým přáním a zda není v realitě školního prostředí pouhou iluzí. Není nakonec cennější věcná etuda s jasně definovaným a pro žáky reálně dosažitelným cílem, než chiméra hlubokého emocionálního a duchovního prožitku, který se má odehrát na povel mezi matematikou a zeměpisem a skončit má 5 minut před zvoněním?



Shrnutí

V této podkapitole se asi nejvíce ze všech prezentovaných cílových orientací výtvarné výchovy argumentuje samotným „výtvarnem“, tedy tím, co je pro náš obor specifické a co lze chápat jako vzdělávací obsah oboru. Zajisté i zde nacházíme paralelu s vývojem umění, kde se zejména vlivem abstrakce došlo k poznání, že výtvarné elementy jsou hodnotné samy o sobě a že jsou s to existovat a mocně působit i bez syžetu, resp. literárních významů. Didaktické zhodnocení tohoto uměleckého vývoje přináší jistou emancipaci oboru – děti mají kreslit v první řadě ne kvůli podpoře svých kognitivních procesů, ani kvůli studiu přírody, svému duchovnímu a emocionálnímu rozvoji nebo kvůli tréninku své kreativity. Kreslí proto, že je tvůrčí hra s výtvarnými prostředky uspokojuje. A do školy patří výtvarná výchova proto, že má hodnotný a zajímavý vzdělávací obsah, kterým jsou výtvarné prvky a výtvarná vyjádření z nich složená, jejich vnímání, tvorba a komunikování. Obsah, který odráží plnohodnotnou a vlivnou oblast lidského konání, již je výtvarné umění a kultura.

1.2.7 Harmonizující vliv výtvarné výchovy na osobnost dítěte a školní vzdělávání

Jak připomíná Uždil (1974, s. 27), „argumentace ve prospěch estetické a výtvarné výchovy počítala vždy s tím, že jejich působením jsou zasaženy širší sféry psychiky než jen ta, která souvisí s uměním a s jeho tvorbou“. Diskutuje-li se přínos našeho oboru, obvykle se argumentuje „harmonizujícím, lidskou osobnost integrujícím vlivem tvořivých činností“ (tamtéž) nebo jejich pozitivním vlivem na hodnotový systém žáků a prohlubování etického rozměru jejich osobnosti. Umění a vyučování z něho sycené je pak možné chápat jako nástroj aktivizující činnost „smyslů, fantazie a tvořivosti člověka“, který se významně podílí na rozpoznávání a identifikaci principů uplatněných v tomto specifickém kulturním projevu člověka. „Jinak řečeno: umění je tu mimo jiné proto, abychom skrze ně lépe pochopili to, co uměním zdaleka není.“ (Uždil, 1974, s. 14) Můžeme to však vyjádřit i jinak: výtvarná výchova je místem, „kde se záměrně a soustředěně uplatňuje kulturní vliv“. (Slavík, 2001, s. 10)

Snad nejměleji se ve prospěch estetické výchovy vyslovil teoretik Herbert Read (1967) ve své obsáhlé monografii *Výchova uměním*. Rozvíjí Platonovu tezi, že umění by mělo být základem výchovy a celou knihou, která se stala klasickým dílem výtvarné pedagogiky, prolíná předpoklad, že umění má schopnost obnovovat vztah člověka ke skutečnosti, dosahovat jeho ztracené harmonie s vesmírnými zákony a přírodou. Na umění Read oceňuje schopnost syntézy „čítí a myšlení“ a právě toto specifikum – společně s již zmíněným harmonizujícím účinkem umění – ho vede k pevnému přesvědčení, že umění může sloužit jako model celého všeobecného vzdělávání. Uměleckou výchovu však nechápe pouze jako výchovu výtvarnou; zahrnuje do ní „všechny způsoby sebereprojevu, literární a básnický (slovní) právě tak jako hudební nebo sluchový, a znamená všestranný přístup ke skutečnosti“. (Tamtéž, s. 16)

Cíl výchovy má podle Reada dvě roviny: jednak sociální (rozvíjení společenského vědomí a vztahů jedince) a jednak individuální (rozvíjení jedinečnosti osobnosti). Výchova je totiž procesem nejen individuálním, ale zároveň i integračním, v němž se jedinečnost konkrétní osobnosti uvádí do souladu s celou společností. (Read, 1967, s. 13) Právě cíle společenské integrace jedince může podle Reada zásadně napomoci výchova estetického citění, protože se v ní klade důraz na výchovu smyslů, „na nichž je založeno vědomí a posléze porozumění a usuzování lidského jedince. Ucelená osobnost se vytváří, jen pokud jsou tyto smysly uvedeny v harmonický a zvykem ustálený vztah k vnějšímu světu“. (Tamtéž)

Pro zájemce



Zde je důležité objasnit, co se v Readově uvažování rozumí *smysly*. Citovaný teoretik k nim přiřazuje nejen zrak, sluch či hmat, ale také vnímání vlastního těla a podvědomých vrstev „mentální osobnosti“, které prostupují na povrch ve formě různých představ a jsou „jedním ze základních prvků veškeré umělecké činnosti“. (Read, 1967, s. 17) Podstatné je, že tyto představy lze vychovávat, anebo s nimi výchovně zacházet. A co je předpokládaným přínosem tohoto pojetí? Zabrání se nevyrovnanosti lidí, jejich psychickým problémům a nebezpečnému vzdálení člověka od přírodní skutečnosti, které je důsledkem přeceňování intelektuálních měřítek ve vzdělávání i v celé moderní západní společnosti. Přínosem takto pojaté estetické výchovy pak je kromě „zachování přirozené intenzity všech způsobů čítí a vnímání“ také vyjadřování citů, mentálních zkušeností a myšlenek sdělitelnou formou.

Shrnutí



Hnutí za uměleckou výchovu, které se v různých časových obdobích stále navrácí, nabízí také odstranění přetrvávajících negativních rysů školního vyučování, jako je převažující práce s pojmy a verbálními schémata, a nikoliv s přímou smyslovou zkušeností. Argumentuje se tím, že školní vzdělávání často opomíjí skutečnost, že výchova je „činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci“. (Průcha, 2000, s. 14) Vzdělávání se zaměřuje spíše na předávání sumy poznatků než na formování a kultivaci osobnosti, kterým se naopak věnuje výchova umělecká. Málo se klade důraz na realizaci výchovy ve smyslu formování jiné než racionální složky vědomí, tedy výchovy coby „vytváření mravních, estetických, tělesných a pracovních schopností, zájmů a návyků“. (Grecmanová et al., 1997, s. 65)

Přínosem výtvarné výchovy a dalších uměleckých oborů je pak vyvažování modelu postaveného především na rozvoji intelektových schopností. Umělecká výchova se stává činitelem výchovy ve smyslu antického *educatio*, jehož doménou je rozvoj kulturních dispozic, mravnosti, civilizovanosti. Vyvažuje, doplňuje a obohacuje vzdělávání ve smyslu *eruditio*, orientované na formování intelektu člověka.

1.2.8 Vizuální gramotnost

Vliv současných společenských změn a akcelerovaného nástupu vizuální kultury, který lze pozorovat ve všech sférách našeho života, se projevil vznikem konceptu tzv. vizuální gramotnosti. Souvisí také s dnešním užíváním pojmu gramotnosti v různých oblastech (finanční, počítačová či mediální gramotnost apod.), a tedy nejen ve smyslu ovládnutí schopnosti číst a psát. Mnozí teoretici, u nás zejména M. Fulková, v této souvislosti zdůrazňují nutnost být pro život ve světě vizuální západní kultury vybaven alespoň základním „arzenálem kritických nástrojů, jak v současném vizuálním světě předcházet manipulacím a zacházet s mocí obrazů“. (Podrobněji Fulková, 2002, s. 12–14).

Tento „arzenál“ by měla pomoci utvářet také škola a je jen logické, že se k tomuto úkolu hlásí výtvarná výchova, která je jediným vzdělávacím oborem pracujícím systematicky s vizualitou. Žáci by měli postupně získávat kompetence ke „čtení“ obrazů, měli by být schopni dobrat se smyslu obrazového sdělení (Fulková, 2002), pochopit okolnosti a důvod jejich vzniku a stát se imunními proti manipulativní síle těchto vizuálně obrazných jevů. Proto také současné kurikulum vybízí nejen k práci s klasickými uměleckými formami, ale i se všemi vizuálně obraznými vyjádřeními a prostředky, které žáky běžně obklopují. Výtvarná výchova tak může nabízet nejen setkání s tradičně definovaným výtvarným uměním, ale i s „žitou dynamickou vizualitou všedního dne“. (Fulková, Kafková, 2012, s. 42) Přínos oboru tak může být značný, „výhradně výtvarná výchova totiž enkulturuje žáky do složité oblasti kompetencí nutných pro vizuální komunikaci a do oblasti digitální vizuální kultury, s komplikovanými sociálními vztahy a existenciálními kontroverzemi“. (Tamtéž)



Literatura

K tématu doporučujeme prostudovat článek Marie Fulkové:

FULKOVÁ, Marie. 2002. Když se řekne ... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 42(4) 12–14.

Téma vizuální gramotnosti bylo řešeno také na jedné z konferencí České sekce INSEA, viz sborník příspěvků:

PŘÍKRYLOVÁ, Katarína a Lucie HAJDUŠKOVÁ. 2010. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 217 s. ISBN 978-80-7290-487-7.

1.3 Cíle a obsahy oboru podle současného kurikula

Diskuse nad směřováním oboru a nad jeho přínosem ke všeobecnému vzdělávání se stala velmi živou zvláště v období polistopadových společenských a politických změn. Výrazem oborového dění a tehdejších názorů na směřování našeho oboru se staly zejména tři alternativní varianty osnov výtvarné výchovy, s nimiž vstoupil tento obor do nového tisíciletí. Každá z variant se zaměřuje na odlišné cíle a obsahy, resp. vychází z jiného teoretického kontextu a pojmového aparátu.

Pro zájemce



1.3.1 Co bezprostředně předcházelo současnému kurikulu?

Osnovy výtvarné výchovy, které byly ve svých třech alternativách schváleny MŠMT v roce 2001, vycházely z několika základních rudimentů oboru:

1. Varianta A, jejímiž autory byli T. Komrská, M. Pastorová a P. Šamšula, vycházela z výtvarného projevu coby svébytné činnosti člověka a univerzální řeči tvořící „neopominutelnou součást ontogeneze lidského jedince i fylogeneze lidského rodu.“ (Komrská, Pastorová, Šamšula, 2002, s. 17) Stejnou měrou se vztahovala k výtvarné kultuře prostupující všechny součásti lidské kultury. Za hlavní cíle oboru považovali autoři rozvíjení specifických složek osobnosti žáka orientované na vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování a komunikaci, rozvoj smyslové i citové citlivosti, výtvarného myšlení a osobitého vyjadřování. Vedle toho podporuje jejich pojetí formování „citlivé, celistvé, otevřené lidské bytosti, schopné uvědomovat si sebe sama ve světě, v jeho kosmologickém i antropologickém rozměru“. (Tamtéž, s. 18) Propojování obrazného a verbálního vnímání, cítění, myšlení a projevu napomáhá k „vnitřní duchovní jednotě osobnosti, jejímu celistvému bytí a humanizaci světa“. (Tamtéž)
2. Varianta B autorů J. Vančáta, L. Kitzbergerové a M. Fulkové se orientovala na proces obrazové tvorby, obrazového vnímání a užívání obrazů k poznávání a komunikaci. Cílem je naučit žáka chápat fungování a význam jednotlivých obrazových znaků a kontext jejich vzniku, učit jej svobodnému vyjadřování vlastních zážitků a komunikování o „společně sdílených obsazích“. (Vančát, Kitzbergerová, Fulková, 2002, s. 38) V neposlední řadě tuto variantu osnov charakterizuje důraz na to, že původně mimovolné vnímání se žák učí vědomě analyzovat a zapojovat do dalšího vytváření nebo interpretování výtvarného díla. (Tamtéž)
3. Varianta C, do níž vložil své zkušenosti E. Linaj, vychází z hlubinné psychologie a gestaltpsychologie. Jejím klíčovým slovem je niternost a přínosem oboru podle Linaje (2002, s. 59) je „výtvarně estetická kultivace dítěte a jeho zakotvení v hodnotách naší kultury“. Směřuje se k „udržení a rozvoji dětské schopnosti plného prožitku života“, posilování opomíjených složek dětské psychiky a ochrana její celistvosti, vnímavost k vlastnímu prožitku, ke svému okolí a orientace v něm. (Tamtéž, s. 60)

1.3.2 Nově vznikající kurikulum

Zároveň se vznikem výše zmíněných dokumentů se odstartovala živá diskuse nad nově vznikajícím celonárodním kurikulem. Při vzniku nového vzdělávacího programu se výrazně projevila vliv pluralitní postmoderní kultury, sémiotiky, vizuálních studií a progresivních proudů výtvarně pedagogického myšlení, zabývajících se vizualitou. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je výtvarná výchova zahrnuta do oblasti *Umění a kultura*, jež „umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu“. (*Rámcový vzdělávací program*, 2006, s. 56) Spolu s dalšími vzdělávacími oblastmi se podílí na komplexním všeobecném vzdělávání žáků. Výtvarná výchova se podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vztahuje nejen ke světu výtvarného umění a kultury, ale zaměřuje se také na aktuální jevy celé vizuální kultury. Vychází se přitom ze sémiotického přístupu ke světu a umění, který považovali autoři za optimální východisko pro hledání účinné argumentace vedoucí k obhájení a posílení pozice výtvarné výchovy v reformujícím se systému vzdělávání ČR.



Pojmy k zapamatování

Klíčové kompetence

Směrodatnými se v celém vzdělávacím programu staly klíčové kompetence, k jejichž naplňování mají směřovat všechny vzdělávací obory. Otevřenou otázkou zůstává možnost definování oborových kompetencí výtvarné výchovy, které se diskutují např. v německy mluvících zemích (podrobněji viz Uhl Skřivanová, 2013). České kurikulum operuje cílovým vymezením jednotlivých oblastí a vzdělávacím obsahem oborů s očekávanými výstupy. Aktualitou je současná diskuse nad návrhem tzv. standardů pro výtvarnou výchovu, jejichž pracovní verze byla publikována v roce 2013 a přináší velmi potřebné konkretizace očekávaných výstupů spolu s příklady úloh, jež směřují k jejich naplnění (*Standardy*, 2013). Podstatné je, že „výtvarné kompetence“ jsou naučitelné a pomocí vyučování zvládnutelné, což je změnou oproti některým dřívějším chápáním oboru jako předmětu pouze pro nadané. (Uhl Skřivanová, 2013)



Literatura

Přehledný článek k tématu klíčových kompetencí lze najít na Metodickém portálu RVP:

HUČÍNOVÁ, Lucie. 2005. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

K tématu standardů prostudujte následující text:

STANDARDY PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: Výtvarná výchova (Pracovní verze z 30. 4. 2013). 2013. *Metodický portál RVP*. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/17383/vytvarna_vychova.pdf

Pojmy k zapamatování



Jako červená nit prochází vzdělávacím obsahem dnešní výtvarné výchovy pojem *vizuálně obrazné vyjádření*. Jde o kresbu, obraz, objekt či fotografii, které má žák nejen vytvářet, ale i vnímat a interpretovat. Vzdělávací obsah oboru je proto členěn do odpovídajících obsahových domén *rozvíjení smyslové citlivosti; uplatňování subjektivity; ověřování komunikačních účinků*. (Rámcový vzdělávací program, 2006) Všechny tři celky přitom mají stejnou důležitost. Posunem je zvyšující se důraz na komunikaci a reflexi, takže cílem není pouze tvorba žáků (podchycená zejména oblastí uplatňování subjektivity), resp. nereflektovaná produkce výtvarných prací. Zařazení celku ověřování komunikačních účinků reaguje na společenskou potřebu orientovat se ve „světě obrazů“, zachovat si zdravý odstup od mediálních sdělení, umět kriticky posuzovat kvalitu a věrohodnost vizuálních komunikátů, aktivně vyjadřovat své postoje.

Literatura



K ujasnění terminologie vzdělávacího oboru výtvarná výchova ve všeobecném vzdělávání doporučujeme článek Jaroslava Vančáta a Markéty Pastorové:

VANČÁT, Jaroslav a Markéta PASTOROVÁ. 2006. K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. *Metodický portál RVP*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/>

Průvodce studiem



V dalším textu se pro nedostatek prostoru podrobněji zaměříme pouze na kurikulum výtvarné výchovy pro základní vzdělávání, které se dotýká všech žáků. Studenty, jejichž aprobace zahrnuje oblast středního vzdělávání nebo základního uměleckého vzdělávání odkazujeme na zdroj, kde mohou všechny aktuálně platné kurikulární dokumenty vyhledat a prostudovat. Je jím webové sídlo Národního ústavu pro vzdělávání, <http://www.nuv.cz/>, kde lze najít všechny aktuálně platné verze kurikulárních dokumentů (kurikulum není jednou provždy dáno, ale prochází aktualizacemi a doplněními, viz např. tvorbu standardů nebo drobnější technické změny v textech jednotlivých rámcových vzdělávacích programů).

www.nuv.cz

SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA RVP.CZ

Odborné texty a metodicko-didaktické materiály, návrh upraveného RVP ZV

TÉMATÁ, JIMIŽ SE ZABÝVÁME

- ROZVOJ VZDĚLÁVÁNÍ
- RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY**
- SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ/INKLUZE

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod č. 82/2015.

[Konsolidovaný text školského zákona \(82/2015 Sb.\)](#)

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY STANOVÍ ZEJMÉNA:

- konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů
- podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY MUSÍ ODPOVÍDAT NEJNOVĚJŠÍM POZNATKŮM:

- vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a
- pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřené věku a rozvoji vzdělávajícího.

Podle těchto hledisek budou rámcové vzdělávací programy také upravovány. Tvorbu a oponenturu rámcových vzdělávacích programů zajišťují příslušná ministerstva prostřednictvím odborníků vědy a praxe, včetně pedagogiky a psychologie.

Rámcové vzdělávací programy vydává ministerstvo po projednání s příslušnými ministerstvy.

Rozvoj vzdělávání

- Rámcové vzdělávací programy**
 - RVP pro předškolní vzdělávání
 - RVP pro základní vzdělávání
 - RVP pro gymnázia
 - RVP pro střední odborné vzdělávání
 - RVP pro speciální vzdělávání
 - RVP pro základní umělecké vzdělávání
 - Manuály a metodika pro tvorbu ŠVP
- Společné vzdělávání – inkluze**
- Další vzdělávání / kvalifikace / uznávání vzdělání**
- Vzdělávání a trh práce**

Obr. 2 a 3 Aktuálně platné rámcové vzdělávací programy lze najít na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání, <http://www.nuv.cz/>

1.3.3 Vzdělávací oblast Umění a kultura

Výtvarná výchova je spolu s výchovou hudební řazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura, která je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání charakterizována jako oblast umožňující žákům jiné než jen racionální poznávání světa a odrážející umění a kulturu jako jednu z nezastupitelných součástí lidské existence. Umění je zde chápáno „jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky. Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp.“ (Rámcový vzdělávací program, 2013, s. 66)

Vzdělávací obsah oboru výtvarná výchova se během dvou staletí existence oboru přirozeně proměňoval, jak jsme viděli z přehledu názorů na cíle výtvarných činností a jejich smysl: původní technicistně zaměřené kreslení proměnily pedocentrické tendence 20. století se zájmem o dětskou psychiku a výtvarný projev dítěte. Při tvorbě vzdělávacího obsahu VV pro nově zaváděné Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (RVP ZV) se projevil vliv pluralitní postmoderní kultury, sémiotiky, vizuálních studií a různých teorií zabývajících se vizualitou. Specifika oboru vyjádřená v RVP ZV spočívají ve schopnosti pracovat s vizuálně obrazným vyjádřením a v experimentálním zacházení s ním. (Pastorová & Vančát, 2004) Žák se učí chápat fungování znakových systémů a uvědomovat si vlastní možnosti při jejich tvorbě a modifikaci. Praktické výtvarné dovednosti jsou součástí tvůrčího procesu, doplněného přirozeně o komunikační, resp. interpretační složku.

Důležitá pasáž textu



1.3.4 Obsahové domény VV

Na rozdíl od minulosti, kdy bylo učivo oboru členěno podle postupů, námětových okruhů či výtvarných technik, je vzdělávací obsah výtvarné výchovy v RVP ZV členěn do tří obsahových domén:

- **rozvíjení smyslové citlivosti** – obsahem této domény jsou činnosti umožňující rozvíjet žákovu schopnost „rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření“ (Rámcový vzdělávací program, 2013, s. 67);
- **uplatňování subjektivity** – obsahem domény jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření a k vlastnímu uplatňování těchto osobních zkušeností (Rámcový vzdělávací program, 2013, s. 67);
- **ověřování komunikačních účinků** (obsahem domény jsou činnosti, „které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií“). (Tamtéž)



Důležitá pasáž textu

Nejen v etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova tradičně postavena na tvůrčích činnostech, tedy na tvorbě, vnímání a interpretaci. RVP ZV upřesňuje, že prostřednictvím tvůrčích činností u žáků rozvíjíme „vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci“ a že v rámci výtvarné výchovy se k tvůrčímu procesu využívají vizuálně obrazné prostředky, a to „nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace“. (Rámcový vzdělávací program, 2013, s. 67)



Průvodce studiem

Očekávané výstupy

Při studia kurikulárního dokumentu a zejména při studiu jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů si povšimněte struktury, do níž je členěn vzdělávací obsah. U každého vzdělávacího oboru najdete **očekávané výstupy** a **učivo**. Očekávané výstupy mají souvislost s tradiční didaktickou kategorií cílů a v rámci vzdělávacích oblastí a oborů popisují optimální úroveň žakových schopností, znalostí a dovedností, které se na konci určitého období považují na úrovni žáků za žádoucí. Například v případě výtvarné výchovy na 2. stupni základního vzdělávání se jedná o tyto očekávané výstupy:

Žák:

• vybírá, vytváří 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;
• užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie;
• 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;
• vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření;
• rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu;
• interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků;
• porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů;
• ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci. (Rámcový vzdělávací program, 2013, s. 72)

Učivo

Co se týká učiva, již jsme upozornili na to, že je členěno do tří okruhů, obsahových domén. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (*Rámcový vzdělávací program*, 2013, s. 73) stanovuje učivo výtvarné výchovy takto:

1. 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.

2. 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, socha, 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.

3. OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ

• osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých), 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.



K zamyšlení

Přestože šíře učiva v RVP ZV je značná a postihuje rámcově snad všechny oblasti umělecké tvorby a komunikace včetně současných proměn uměleckého pole, v praxi tato šíře není uplatňována. Praktické zkušenosti, ale i výzkumy dále ukazují, že učitelé často nemají ujasněn význam didaktických kategorií a učivo výtvarné výchovy zaměňují za obecné či specifické cíle výtvarné edukace či její efekty, konkrétní úkoly nebo náměty. To znamená, že nemají jasno v tom, co je ve výtvarné výchově vzdělávacím obsahem.



Polovina zkoumaných pedagogů např. zaměňuje učivo za konkrétní námět, což je nepochopením jeho postavení v systému didaktických kategorií výtvarné výchovy. Navíc v praxi nadále přetrvávají stereotypní náměty – vzhledem k tomu, že naše šetření probíhalo v zimních měsících, plných 68 % respondentů (udávajících jako „učivo“ námět) uvedlo náměty zima či Vánoce. Pouze pro úplnost dodáváme známý fakt, že učitel má při volbě námětů plnou autonomii. (Šobáňová, 2011)

Učitelé výtvarné výchovy zkrátka nemají jasno v tom, co je v našem oboru učivem. Jedním z důvodů může být i specifikum výtvarné edukace, spočívající v tom, že k žákovu poznávání a učení se využívá jeho vlastní „tvořivě expresivní činnost“ (Slavík, Lukavský, & Lajdová, 2008). Vzdělávací obsah výtvarné výchovy se realizuje při kreativních činnostech žáků, žáci dokonce „sami navrhují a tvoří obsahové reprezentace“ (tamtéž, s. 114). Problémem praxe je i mimoběžnost teorie výtvarné výchovy a její praxe, kterou potvrzuje to, že učitelé sice v souvislosti se startem reformy a tvorbou školních vzdělávacích programů poměrně nedávno formulovali osnovy oboru, terminologii RVP ZV učitelé příliš nevyužívají a vlastní výuku se vzdělávacím obsahem oboru, jak je formulovaný v závazném kurikulu, neprovazují. Zajímavým rysem, resp. nedostatkem výtvarné edukace na základních školách – který je v rozporu se záměry tvůrců kurikula – je rovněž fakt, že učitelé preferují pouze určité části učiva a jiné, zejména ověřování komunikačních účinků, opomíjejí.

Většina učitelů upřednostňuje obsah formulovaný v obsahové doméně *uplatňování subjektivity* nebo *rozvíjení smyslové citlivosti*. Naopak opomíjejí učivo náležející do domény *ověřování komunikačních účinků*. Přestože výzkum, jehož výsledky zde stručně prezentujeme, se zaměřoval na výpovědi učitelů, nikoliv na podrobné studium edukačního procesu, dá se předpokládat, že také v praxi učitelé zanedbávají pěstování komunikačních schopností žáků či schopnost interpretace vizuálně obrazných vyjádření. Výtvarná výchova je v myšlení učitelů postavena především na výtvarných činnostech žáků, na komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření se učitelé nezaměřují – přestože všechny tři obsahové domény by měly mít rovnocenné postavení a učitel by měl vymezovat obsah nejen volbou praktických úkolů, ale také „usměrňováním reflexe a interpretace žakovské tvorby“. (Slavík, Lukavský, & Lajdová, 2008, s. 114) Na okraj dodejme, že nezanedbatelná část respondentů uvedla, že se jako učivu (!) věnují výzdobě školy či výrobě dekorativních dárkových předmětů. Letitý problém devalvování výtvarné výchovy tedy stále nemizí. Podrobnosti viz Šobáňová (2011).

Průvodce studiem



Při plánování vlastní výuky nezapomínejte na celou šíři učiva předepsaného kurikulem. Jednotlivé obsahové domény se mohou uplatnit buď v jediné úloze nebo mohou úlohy zadávané žákům akcentovat obsah jedné z domén. Během určitého období by však měly být všechny předepsané obsahové segmenty vzdělávacího oboru zastoupeny rovnoměrně.

Shrnutí

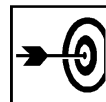


V současné pedagogice, praxi a politice se dnes můžeme setkat s různými pojetími cílů vzdělávání, ať již se jedná o snahu vytvářet lidské zdroje pro ekonomický růst a konkurenceschopnost ekonomiky, o výchovu konzumentů, o výchovu lidí vybavených různými typy gramotností nebo o výchovu vycházející z humanitních kulturních tradic společnosti. Kapitola přinesla přehled dosavadních názorů na cíle a obsahy výtvarné výchovy, v němž byla připomenuta souvislost mezi kreslením a kognitivními procesy, využitelnost kresebných dovedností v řemesle a průmyslu, ale i cíle vycházející z pojmání tvorby jako autentického projevu osobnosti, prostředku transcendence a reflexe. Prostor jsme věnovali také názorům akcentujícím výtvarnou výchovu jako prostor pro rozvoj tvořivých schopností žáků, pro rozvíjení výtvarného jazyka nebo vizuální gramotnosti; připomenuli jsme harmonizující vliv výtvarné výchovy na osobnost dítěte a školní vzdělávání. Závazné cíle a obsahy oboru jsou dnes formulovány v rámcovém vzdělávacím programu; kapitola přiblížila obsahy výtvarné výchovy pro základní vzdělávání a její ukotvení do kontextu širší vzdělávací oblasti Umění a kultura, která žákům nabízí jiné než jen racionální poznávání světa a reflektuje umění a kulturu jako nezastupitelnou součást lidské existence. Nejen v etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech, tedy na tvorbě, vnímání a interpretaci, vzdělávací obsah výtvarné výchovy v RVP ZV je členěn do domén rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.

2 Plánování vyučovací jednotky

Cílem této kapitoly zaměřené na plánování edukačního procesu je poukázat na různé úrovně přípravy pedagoga (od studia kurikula přes vytváření tematických plánů až po přípravu konkrétních vyučovacích jednotek). Objasníme, že k plánování edukačního procesu je potřebný celý komplex didaktických znalostí a dovedností, a představíme několik různých modelů přípravy vyučovacích jednotek.

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vybavit si, jaké znalosti jsou potřebné k plánování edukačního procesu,
- popsat vlastními slovy cyklus pedagogického uvažování a jednání podle Shulmana,
- vybavit si a porovnat různé modely přípravy vyučovacích jednotek,
- některý z těchto modelů aplikovat do vlastní praxe.

Zatímco v předchozí kapitole jsme uvažovali nad cílovým zaměřením vzdělávacího systému jako celku a nad závazným kurikulárním rámcem, nyní se dostáváme na úroveň konkrétního pedagoga. Ten by měl svou edukační činnost autonomně projektovat v rámci daném cíli a úkoly školy a posláním školství jako celku. Ve snaze podpořit studenty nastupující na praxi nebo zahajující vlastní pedagogické působení postupně představíme několik využitelných modelů plánování edukace. Nejprve se však zamyslíme nad tím, jaké znalosti a dovednosti pedagog potřebuje k plánování a realizaci edukační činnosti, a také nad komplexitou a procesualností edukace, jež plánování poněkud komplikuje. Logickým krokem při plánování jakékoliv výuky je studium kurikula, resp. učebních osnov a učebnic, které reprezentují učivo (srov. Kalhous, Obst a kol., 2002, a další). Bez znalosti kurikula nelze do edukačního procesu vstupovat, protože kurikulum je závazným rámcem, v němž se pohybuje vzdělávání ve všech složkách formálního vzdělávacího systému. Jedná se sice o rámec poměrně volný (školy si jej specifikují ve svých školních vzdělávacích programech), jde však o rámec povinný. Odráží nejen aktuální společenský diskurz (konkrétně to, co společnost považuje za stěžejní a ke kterým cílům hodlá vzdělávací systém vztahovat – viz dnešní důraz na naplňování nadoborově pojímaných kompetencí žáků), ale výstižně charakterizuje také širší vzdělávací oblasti (jejichž obsah v sobě nesou jednotlivé vzdělávací obory) a průřezová témata, jež byla přes svou důležitost v předchozím kurikulu opomíjena, protože nemají charakter tradičních vyučovacích oborů.

Důležitá pasáž textu



Příprava pedagoga spočívá v několika úrovních:

- **orientace v platných učebních dokumentech** (pevně stanovený, pro učitele závazný dokument – dříve celorepublikové osnovy, nyní rámcový a školní vzdělávací program);

- **příprava vlastních tematických plánů** (v souladu s požadavky dokumentů školní a státní úrovně) – tematické plány učitel vypracovává na určité období (např. čtvrtletí, pololetí), spojuje zde učební látku s tématy větších celků, jako jsou výtvarné řady či projekty, přičemž počítá s možnými změnami. Zpracování tematického plánu je individuální záležitostí pedagoga.
- **příprava na výuku** – spočívá ve vyhledávání informací, volbě námětu, spojeného s výtvarným problémem a technikou, v promýšlení způsobů motivace, ve stanovení postupu práce a promýšlení organizace výtvarných činností. Nezanedbatelnou částí je rovněž příprava na hodnocení (musí být ovšem předem stanovena jeho kritéria) a reflexi. Kvůli přehlednosti učitelé používají bodový scénář.

2.1 Znalosti potřebné k plánování edukačního procesu

Přestože každý pedagog přistupuje k projektování vlastní výuky po svém a během své praxe si ověřil různé úspěšné i méně vhodné postupy, existuje několik relativně ustálených fází vyučování. Během přípravy konkrétní vyučovací jednotky se sice můžeme více zaměřit na určitou její část nebo rovinu, uvažovat bychom však měli o všech komponentách edukačního procesu. Podle Skalkové (2007) k nim náleží:

- cíle edukace,
- její obsah,
- součinnost pedagoga a žáků,
- metody,
- organizační formy,
- didaktické prostředky a podmínky, za nichž se edukační proces realizuje.



Důležitá pasáž textu

Každá z těchto komponent má svou důležitost a při plánování zasluhuje pozornost (věnuje se jim následující kapitola). Vztahy mezi danými komponentami jsou zdrojem značné dynamiky edukačního procesu. Činnost, kterou pedagog vykonává společně s žáky, je naplněna zvoleným obsahem a směřuje k určitému obecnému i specifickému cíli. Z pozice žáka během edukace probíhají poznávací, resp. učební procesy, spočívající v osvojování nových vědomostí, dovedností, hodnot, postojů. Z pohledu pedagoga je edukace samotná realizací dopředu plánovaného a promýšleného edukačního procesu. V podobě „ideálního“ plánu existuje již předem v představách pedagoga.

Pro úspěch při realizaci tohoto plánu pedagog předem didakticky transformuje vědění z určité oblasti, které usiluje žákům předat, a to samozřejmě s ohledem na jejich specifika. Jeho zodpovědnost spočívá dále ve volbě vhodných metod, organizačních forem a didaktických prostředků. Do edukačního procesu však zasahují i skutečnosti, které předem plánovat ani ovlivnit nelze: momentální nálady, stavy či myšlenkové procesy všech účastníků edukace, stejně jako veškeré vnější podmínky.

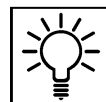
Plánování edukačních aktivit je obtížná činnost, při níž se uplatňují nejen znalosti pedagoga z určitého oboru lidské činnosti (v případě výtvarné výchovy se jedná o umělecké pole, viz dále), ale také – a to zejména – jeho znalosti didaktické. Právě ony činí pedagoga expertem v jeho oboru. Shulman zavedl pro pojmenování těchto znalostí užitečný pojem *didaktické znalosti obsahu*, které zasazuje do komplexní *poznatkové báze učitelství*. (Shulman, 1987, Janík et al., 2007) Ta je tvořena kategoriemi vázanými jednak na obsah (znalosti obsahu, didaktické znalosti obsahu a znalosti kurikula) a jednak na obecné principy a strategie

řízení a organizace skupiny, na znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti o kontextech vzdělávání a jeho smyslu, cílech a hodnotách. (Janík et al., 2007) Připomeňme ještě, že tzv. didaktické znalosti obsahu jsou podle Shulmana znalostní strukturou tvořenou ze dvou nedílných složek:

- složky obsahové (týkající se učiva, resp. obsahu edukace),
- složky didaktické (týkající se zprostředkování obsahu edukace žákům).

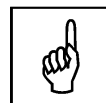
Na základě svých didaktických znalostí obsahu pedagog hledá účinné analogie, vhodné ilustrace, příklady, vysvětlení, „ideální“ způsoby formulování tématu, které ho umožňují přiblížit druhým a učinit je srozumitelným. (Janík et al., 2007) Právě tyto znalosti učitelé umožňují didakticky zpracovávat obsahy, kterým se mají žáci učit. (Tamtéž, s. 28) Je tedy více než zřejmé, že pedagog nemůže být pouze odborníkem na svůj obor, ale zároveň – a to především – odborníkem-pedagogem, jenž disponuje znalostmi a dovednostmi, které mu pomohou při analýze vzdělávacího obsahu a při hledání optimálních způsobů, jak o něm s žáky komunikovat.

K zamyšlení



Co tvoří obsahovou složku vašich postupně budovaných didaktických znalostí obsahu? Co je mateřskou disciplínou výtvarné výchovy, jejíž expertní znalost si během svého studia osvojujete? Jistě vás napadnou praktické tvůrčí činnosti (praktická umělecká dovednost), výtvarné umění (resp. širší výtvarná kultura) s jeho dějinami a teorií, lze uvažovat také nad rozšířením na oblast celé vizuální kultury. Pro jednoduché označení mateřské disciplíny výtvarné výchovy lze použít pojem *umělecké pole*, který v jiném kontextu zavedl francouzský sociolog umění P. Bourdieu (2010). Pomocí tohoto termínu odpověděl na otázku „co dělá umění uměním“ a zdůraznil, že umělecké pole není tvořeno pouze umělci a produkty jejich činnosti, ale také společenským kontextem (který umění dává vzniknout a ustavuje jeho hodnotu) další činiteli, jako jsou historici umění, kritikové, kurátoři a milovníci umění. Umělecké pole je prostorem, v němž je sdílena a stále obnovována víra v hodnotu umění. (Tamtéž) Mateřskou disciplínou našeho oboru totiž není pouze umění samo (ve smyslu kodifikovaných a oceňovaných artefaktů), ale rovněž jeho teorie, dějepis a současný provoz.

Pojmy k zapamatování



Autoři Janík a Slavík (2007, s. 55) ve své studii věnované metodologickému problému vztahu oboru a vyučovacího předmětu používají termín *obor*, kterým rozumějí „specializované odborné pole, odpovídající vyučovacímu předmětu“. Knecht (2007) v přehledové studii zabývající se současnými teoretickými přístupy k problematice didaktického zprostředkování učiva používá termín *mateřská disciplína*. Lze použít rovněž pojem *referenční rámeček*, v němž je naznačeno, že vzdělávací obor (zde výtvarná výchova) se k mateřské disciplíně úzce vztahuje a porovnává obsahy edukace s obsahy a specifiky daného mateřského oboru.

2.2 Cyklus pedagogického uvažování a jednání podle Shulmana

V praxi se někdy setkáváme s názorem, že úspěšný pedagog musí mít pro učitelství jakýsi přirozený talent. Ne vždy se o učitelství uvažuje jako o činnosti expertní, tedy o činnosti vyžadující určitý komplex znalostí a dovedností. Takový přístup vychází z nepochopení podstaty pedagogické profese. Pedagog nemůže být pouhým tlumočníkem předem připraveného obsahu, protože představa, že vědění žákům jednoduše předáme („vlijeme“ do hlavy), je mylná. Ukáže to názorně právě níže uvedený Shulmanův model komplikovaného a navýsost expertního pedagogického uvažování a jednání.¹

Shulman (1987) na základě své analýzy toho, jaký je vztah mezi myšlením pedagoga a jeho jednáním během edukačního procesu, rozčlenil cyklus pedagogického uvažování a jednání do těchto několika fází:

1. **porozumění,**
2. **transformace (příprava, reprezentace, výběr a přizpůsobení učiva žákům),**
3. **vlastní vyučování,**
4. **hodnocení,**
5. **reflexe,**
6. **nové porozumění. (Janík et al., 2007, s. 26)**



K zapamatování

Celý cyklus stojí na **porozumění**, které znamená, že pedagog musí skutečně do hloubky rozumět předávanému obsahu. Klíčová je následná **transformace**, která se neobejde bez porozumění tomuto obsahu. Porozumění obsahu je nutné transformovat (přetvářet či redukovat) tak, aby byl srozumitelný i pro žáky, což je jeden z nejnáročnějších úkolů učitele a zároveň klíčová pedagogická dovednost. Během didaktické **transformace** se podle Shulmana odehrávají tyto kroky:

- **příprava** zahrnující kritickou analýzu a interpretaci tématu, jeho strukturování a rozfázování s ohledem na cíle,
- **reprezentace** na základě zodpovědných úvah o tom, jaké představitele obsahu je nejvhodnější použít (ve VV zejména volba námětu, který nejlépe reprezentuje prezentovaný jev či skutečnost, dále hledání různých analogií, metafor, demonstrací atd.),
- **výběr** nejlepších přístupů a strategií (nejvhodnější způsob organizace a řízení edukační jednotky),
- **přizpůsobení obsahu** cílové skupině, tedy zohlednění specifik žáků, jejich potřeb, předchozích znalostí, pohlaví, věku, motivace, zájmů, schopností aj. (Upraveno podle Janík et al., 2007, s. 26.)

Po prvních dvou fázích následuje teprve **vlastní vyučování**, jež zahrnuje komplex činností pedagoga během edukačního procesu. Po vyučování se odehrává **hodnocení** a **reflexe**. Také tyto fáze jsou klíčové, protože pedagog hodnotí, zda byl edukační proces úspěšný, a ověřuje si, zda žáci porozuměli obsahu edukace. Hodnocení se týká také úspěšnosti pedagoga jednání a jeho práce s obsahem. Následuje reflexe, jakýsi kritický pohled zpět, na jehož základě se může pedagog poučit z proběhnutého vyučování. Učitel sumarizuje všechny získané zku-

¹ Z jiné strany to potvrzují také poznatky o fungování poznávacích procesů jedince.

šenosti a posouvá se dál na cestě k pedagogickému mistrovství. Celý cyklus se uzavírá fází, již Shulman pojmenoval jako **nové porozumění**. Touto fází se rozbíhá nový počátek celého cyklu. Pedagog hlouběji porozuměl cílům svého pedagogického snažení a ověřil si způsoby, jimiž lze s učivem pracovat. S novým porozuměním vstupuje do další fáze svého působení. (Upraveno podle Janík et al., 2007, s. 26.)

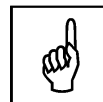
Shulmanův cyklus dobře ukazuje, jak komplikovaná je pedagogická činnost a jak složitá je pedagogické uvažování a jednání. Pomocí tohoto modelu lze také lépe porozumět mnohým problémům praxe. Daný model pedagogického uvažování a jednání není samozřejmě jediným schématem, které podává podstatu učitelské profese. Mnohé další modely – orientované na samotnou přípravu vyučovacích jednotek – ostatně představíme v dalším oddílu. Shulmanův cyklus však patří jistě k těm nejkompaktnějším, a tím i k nejvýstižnějším. Díky němu lze porozumět mnoha didaktickým problémům praxe i povaze pedagogické profese.

2.3 Různé modely přípravy vyučovací jednotky

Existuje řada různých pokusů popsat proces přípravy pedagoga na výuku. Některé se odlišují v akcentu na určitou složku přípravy, jiné se odlišují pouze pojmenováním jejích fází. Podobné modely jsou užitečné tím, že inspirují začínající učitele a ty zkušenější mohou upozornit na některé složky přípravy, jejichž opomíjení může mít za následek, že se pedagogické dílo nedaří. Zormanová (2014) rozpoznává v procesu projektování výuky dvě hlavní fáze: tou první je didaktická analýza učiva a teprve tou druhou je samotná příprava učitele na vyučování. Didaktická analýza podle Zormanové (2014, s. 95–96) zahrnuje:

- pojmovou analýzu,
- operační analýzu,
- analýzu z hlediska mezipředmětových vztahů.

Pojmy k zapamatování



Pojmovou analýzou je myšlena analýza klíčových pojmů, jež se vztahují k danému vzdělávacímu obsahu. Z těchto pojmů pedagog vytváří logické pojmové struktury, spojuje např. staré pojmy s těmi novými, na předem známých nebo již osvojených pojmech staví novou učební látku, odhaluje vztahy mezi těmito pojmy. **Operační analýza** je pak analýzou činností a operací (např. učebních úloh), které pedagog s žáky vykonává, aby bylo dosaženo stanoveného cíle. Konečně analýza z hlediska mezipředmětových vztahů má vést k interdisciplinárnímu pojetí vzdělávacího obsahu a k integrování jednotlivých vzdělávacích oblastí do dané vyučovací jednotky nebo projektu.

Důležitá pasáž textu



Teprve na základě této didaktické analýzy učitel připravuje svou výuku. Postup tvorby přípravy obsahuje tyto kroky:

1. stanovení cílů výuky,
2. výběr učebních úloh a aktivit,
3. sestavení časového plánu vyučovací hodiny,
4. vytvoření učebních pomůcek,
5. doladění přípravy. (Zormanová, 2014, s. 96–97)

Příprava má být písemná, má obsahovat časový harmonogram, návrhy otázek k diagnostice vědomostí, seznam potřebných materiálně-didaktických prostředků, bodový obsah výkladu, návrh otázek a aktivit, jimiž lze napomoci fixaci a shrnutí učiva, a konečně případný návrh další, navazující (např. domácí) úlohy. (Tamtéž, s. 98) Pečlivá příprava vyučovací jednotky umožňuje jasně a konkrétně promyslet, jaký typ učení bude navozen, jaký obsah a strukturu bude hodina mít, kolik času budeme věnovat jednotlivým aktivitám. Dobrá příprava je předpokladem efektivního vedení výuky, a to proto, že během samotného edukačního procesu se pedagog musí věnovat konkrétním problémům a komunikaci s žáky – a obvykle nemá prostor zabývat s rozhodnutími typu co dělat a v jakém sledu, jaký způsob práce zvolit, co se žáky, kteří jsou již hotovi apod. I když ani sebelepší příprava nemusí zajistit úspěšný průběh programu, dává učiteli jistotu a potřebnou oporu při „akci“. (Kyriacou, 2004)

Kyriacou (tamtéž, s. 31) považuje při plánování a přípravě výuky za klíčové tyto prvky:

1. **výběr výukových cílů** – rozhodnutí o cílech, k nimž bude edukační proces směřovat,
2. **výběr činností a rozvržení edukační jednotky** – výběr charakteru činností (metod, organizačních forem), jejich pořadí a časové rozvržení, výběr didaktických pomůcek,
3. **příprava pomůcek** – příprava edukačních materiálů, vzorových příkladů, kontrola techniky, nácvik technologie či postupu, který chci demonstrovat, aj.,
4. **rozhodnutí o způsobu hodnocení žáků** – jak v průběhu edukačního programu, tak po jeho skončení – díky hodnocení lze posoudit, zda bylo dosaženo stanovených cílů.

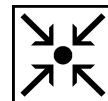


Pro zájemce

Stejný autor přináší také výčet praktických zásad či „zákonů“, na které bychom při plánování edukačního procesu měli pamatovat. Jaké to jsou?

- Vyučování bychom měli plánovat tak, aby bylo možné dosáhnout stanovených cílů – a také jeho účastníkům by měl být smysl činností jasný.
- Vyučovací jednotka by měla mít logickou strukturu a obsahovat různé typy činností a metod.
- Žáci by měli být aktivní, nikoliv pasivní.
- Jakýkoliv výklad vhodně doplňujeme obrazovými materiály.
- Většina aktivit ve skutečnosti zabere více času, než jsme předpokládali.
- Je třeba mít připraveny doplňkové činnosti pro žáky, kteří jsou již s prací hotovi – proto vždy připravujte více, než je nutné.
- Je také dobré využívat vhodného týmování – aktivity tak mohou probíhat postupně po skupinách anebo paralelně. (Upraveno podle Kyriacou, 2004.)

Příklad modelu pedagogického plánování



Existuje samozřejmě celá řada dalších, jinak pojatých modelů pedagogického plánování. Autoři Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 358) navrhuji klást si při přípravě na edukační proces následující otázky (byly upraveny pro naše potřeby):

- Jaké cíle si kladu? Co chci? Čeho zamýšlím dosáhnout?
- Jakými prostředky chci těchto cílů dosáhnout?
(Obsah edukace, metody, didaktické pomůcky, metodický postup určité aktivity atd.)
- Jaká zvláštní didaktická hlediska je třeba zohlednit?
(Predispozice žáků, specifika dané věkové skupiny, jakým způsobem žáky aktivizovat a motivovat, jak individualizovat edukační proces, bezpečnostní, hygienické a technické aspekty aj.)
- Jaké výchovné možnosti se zde nabízejí?
(Výchovný – ve smyslu *educatio* – aspekt vyučování, jeho relevance pro vytváření etických postojů žáků, jejich hodnot aj.)
- Jak zajistit organizaci vyučovací jednotky?
(Organizační formy edukace, potřebný prostor, pracovní podmínky atp.)
- Kolik času si vyžádají jednotlivé fáze vyučovací jednotky?
(Jde o jakýsi bodový scénář vyučování i s konkrétním časovým rozvrhem jednotlivých jeho fází.)
- Jak budu zjišťovat, zda došlo ke splnění cílů?
(Hodnocení, evaluace, reflexe proběhnutých aktivit.)



Obr. 4 Z projektu Studia Experiment Český rok, foto Eva Žváčková

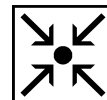
Autoři příruček k programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (Steelová et al., 1998) navrhnou poněkud odlišnou strukturu přípravy pedagoga a následné vyučovací jednotky, zohledňující konstruktivistické teorie vycházející z přirozených pochodů, jež probíhají v mozku učícího se člověka. Na základě těchto teorií byl navržen třífázový model učení obsahující fázi **evokace**, **uvědomění si významu** a **reflexe**. Tento model se pochopitelně odráží také v přípravě pedagoga na vyučování. Upravili jsme jej pro naše potřeby, avšak upozorňujeme, že zmíněný program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* zdůrazňuje především kognitivní aspekty vzdělávání. Nezaměřuje se tolik na tvořivost, osvojování postojů nebo změny v hodnotové orientaci, kategorii estetického nebo citového prožitku, které může výtvarný pedagog upřednostňovat.



Příklad modelu pedagogického plánování

Před vyučováním:	Motivace Proč je právě toto téma pro žáky zajímavé? Jak souvisí s jejich dosavadními zkušenostmi a znalostmi? V případě, že jde o navazující vyučovací jednotky, např. v rámci projektu: jak toto téma souvisí s tím, co se žáci již naučili? Jaké příležitosti ke kritickému myšlení téma nabízí?
	Cíle Co konkrétního se žáci naučí? Čemu by měli porozumět? Jak s tím mohou dále naložit? K čemu konkrétně jim to bude?
	Nezbytné předchozí znalosti a dovednosti Co musí žáci předem znát či umět, aby pro ně vyučování mělo smysl?
	Hodnocení Jaké důkazy mohou získat o tom, že se žáci něčemu naučili?
	Pomůcky a časové rozvržení Jaké pomůcky budeme potřebovat? Jak časově rozvrhneme jednotlivé aktivity?
	Týmování Jak budou žáci rozděleni do skupin?
Vlastní vyučování:	Evokace Jak žáky povedu k tomu, aby formulovali otázky a sami si stanovili cíle učení v návaznosti na vlastní potřeby? Jak zjistím jejich dosavadní znalosti?
	Uvědomění si významu Jakým způsobem (metodami, činnostmi aj.) budou žáci zkoumat téma? Jak budou sledovat, zda a jak obsahu rozumí?
	Reflexe Jak žáci použijí to, co se naučili? Jaký to má pro ně smysl? Jak je povedu k tomu, aby dál uvažovali o tom, co se dozvěděli a hledali odpovědi na další související otázky?
	Závěr K jakým závěrům bychom měli na konci vyučování dospět? Je žádoucí (příp. do jaké míry) vyřešit společně všechny předložené problémy?
Po vyučování:	Další výsledky: Jaké další učení a činnosti žáci může vyučování vyprovokovat? Jaké další otázky? Co by měli žáci při dalším vyučování pochopit? Čemu by měli porozumět?

2.4 Vzor písemné přípravy na výuku výtvarné výchovy



Kontext vyučovací jednotky (stupeň vzdělávání, třída, vyučovací jednotka jako součást projektu):

Kontext vyučovací jednotky (stupeň vzdělávání, třída, vyučovací jednotka jako součást projektu):

Cíle vyučovací jednotky a její plánovaný vzdělávací obsah:

Transformace obsahu do úloh, námět a typ tvůrčí činnosti, použitý postup a technika:

Způsoby propojení obsahu edukace s uměním a kulturou:

Metody a organizace činností:

Didaktické prostředky:

Scénář vyučovací jednotky s přibližným časovým rozvrhem:

1.

2.

3.

4.

5.



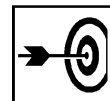
Shrnutí

Plánování edukačního procesu má různé úrovně – od studia kurikula přes vytváření tematických plánů až k přípravě konkrétních vyučovacích jednotek. K plánování edukačního procesu učitel potřebuje celý komplex didaktických znalostí a dovedností. Podle Shulmana (1987) jsou znalosti a dovednosti pedagoga tvořeny složkou obsahovou a didaktickou. Činnost pedagoga stojí na porozumění obsahu edukace a jeho následné transformaci (přetváření či didaktické redukci) do podoby, která je srozumitelná žákům. Didaktická transformace obsahu je klíčová pedagogická dovednost. Podle Shulmana se během ní odehrávají tyto kroky: příprava zahrnující kritickou analýzu a interpretaci tématu, jeho strukturování a rozfázování s ohledem na cíle, reprezentace na základě rozvahy o tom, jaké představitele obsahu je nejvhodnější použít, výběr optimálních přístupů a strategií, přizpůsobení obsahu cílové skupině, výběr výukových cílů a činností žáků, rozvržení edukační jednotky, příprava pomůcek a rozhodnutí o způsobu hodnocení žáků. Existuje celá řada modelů přípravy vyučovací jednotky a každý pedagog užívá ten, jenž se mu v praxi osvědčil nejlépe.

3 Plánování jednotlivých komponent edukačního procesu

Cílem této kapitoly je napomoci studentům k úspěšnému plánování vlastního vyučování. Postupně budou představeny základní komponenty edukačního procesu, zejména cíle a obsah vyučování, metody a organizační formy, stejně jako didaktické prostředky. Zvláštní prostor věnujeme projektové metodě a problému propojování obsahu edukace s mateřskou disciplínou, kterou je v případě výtvarné výchovy umělecké pole.

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat jednotlivé komponenty edukačního procesu,
- vyjádřit vlastními slovy, proč je důležité stanovovat cíle a jaká jsou pravidla pro jejich formulování,
- vysvětlit rozdíl mezi obsahem edukace a námětem tvůrčí činnosti,
- uvést vlastní příklad námětu výtvarné činnosti a formulace vzdělávacího obsahu, který je v úloze přítomen,
- uplatnit v daném příkladu vztah mezi obsahem výtvarné edukace a uměleckým polem,
- vybavit si některou z možných klasifikací metod edukace,
- uvést tradiční strukturu vyučovací hodiny ve výtvarné výchově a navrhnout alternativní způsob organizace činností,
- popsat vlastními slovy podstatu projektové metody a její postavení ve výtvarné výchově,
- objasnit rozdíl mezi projektem a výtvarnou řadou,
- uvést seznam základních didaktických prostředků ve výtvarné výchově.

3.1 Stanovování cílů vyučovací jednotky

Ve všech dosud představených modelech přípravy na výuku byly zdůrazněny jako stěžejní bod plánování cíle. Je to pochopitelné, vždyť od nich se odvíjí volba konkrétních metod nebo forem výuky. O cílech jsme v našem studijním materiálu hovořili již několikrát a zvýšenou pozornost jsme jim věnovali právem: jedná se o ústřední didaktickou kategorii. Přes obecnost dosud zmíněných cílů jsou právě ony základem, s nímž může pedagog pracovat při formulaci specifických cílů svých konkrétních aktivit s žáky. Právě operacionalizace obecných cílů k cílům dílčím je ostatně další důležitou fází plánování edukačního procesu.

K zapamatování



V souladu s pojetím současné pedagogiky chápeme cíl edukace jako zamýšlený výsledek, k němuž ve vzájemné součinnosti směřuje pedagog s žáky. Tento edukační efekt spočívá ve změnách, jichž je prostřednictvím edukace dosaženo ve vědomostech, dovednostech a vlastnostech jejich účastníků, stejně jako v utváření jejich hodnotové orientace a v jejich osobnostním rozvoji. (Skalková, 2007)

V této části studijního materiálu se pokusíme formulovat pravidla pro stanovování dílčích či operativních cílů edukace, tedy cílů spojených s konkrétní vyučovací jednotkou. Tyto dílčí cíle by měly přesně specifikovat, jaký obsah si mají žáci osvojit, a měly by být formulovány tak, aby bylo možné ověřit si, zda jich bylo, či nebylo dosaženo. Měly by být spíše krátkodobé a být v souladu s dosaženým poznáním v oboru; zároveň mají vyhovovat učiteli a cílové skupině žáků. (Petty, 2006)

V dílčích cílech edukačních aktivit by měla být specifikována výsledná změna ve vědomí žáka. Cíle je proto potřeba formulovat jednak jasně, stručně a výstižně a jednak pomocí aktivních slovesných tvarů. (Eger, Bartoňková, 2003)



Pro zájemce

Na oblast cílů se pro jejich důležitost zaměřují různé výzkumy edukačního procesu na školách. Vališová a Kasíková (2011) na jejich základě zmiňují několik nejčastějších problémů, které se s kategorií cílů pojí:

- cíle jsou formulovány velmi obecně („aby se žáci naučili něco o renesanci“), proto cíl není tím, co směřuje vyučování a žákovo učení;
- cíl je zaměřován za obsah vyučování („cílem hodiny je dílo K. J. Erbena“), takže uvažování pedagoga (a tím i žáka) směřuje k formalismu a neobsahuje otázku po smyslu vyučování, tj. proč, s jakým cílem se budeme zabývat právě tímto obsahem;
- cíl není zformulován vůbec, což znamená, že učitel, a tím ani žák, nepřemýšlejí o zaměření jejich společné činnosti, ani o tom, zda to, co se jedinec naučí, jej bude provázet i poté, co školu opustí. (Tamtéž, s. 136)



Důležitá pasáž textu

Je žádoucí, aby byl žák s cíli seznámen, nejlépe již v úvodu vyučování. Cíle by ho měly povzbuzovat k jejich dosažení.

Již víme, že cíle tvoří celou složitou hierarchii. Při jejich formulaci lze upadnout buď do příliš obecné roviny, v praxi v podstatě nevyužitelné, nebo naopak zůstat pouze na rovině cílů operačních – bez potřebného přesahu do celospolečenského kontextu našeho pedagogického snažení. V praxi se učitel většinou věnuje stanovování cílů dílčích nebo operačních, měl by však vědět, k jakým obecnějším cílům jeho činnost i působení celé školy směřuje. (Viz kapitola 1.)

Na tomto místě budeme kategorii cílů nahlížet z hlediska osobnosti žáka. Může jít přitom o cíle:

- kognitivní, zaměřené na poznávací procesy a jejich rozvoj,
- afektivní, zaměřené na utváření postojů a hodnotové orientace člověka,
- psychomotorické, zaměřené na rozvoj činností spojujících psychiku (duševní procesy) a motoriku (pohyb, tělesné procesy). (Vališová, Kasíková, 2011)

V obecné pedagogice existují celé taxonomie cílů, které se vytvářejí zejména proto, aby pedagogům ukázaly možné rozpětí a náročnost cílů, upozornily na jejich návaznost a vedly učitele ke komplexnímu uvažování o cílech výuky. Tyto taxonomie lze samozřejmě velmi dobře použít i ve výtvarné výchově.

Důležitá pasáž textu



Asi největší vliv má v současné pedagogické teorii i praxi **Bloomova taxonomie** cílů v kognitivní oblasti, jež se skládá ze šesti kategorií: zapamatování, porozumění, aplikace, analýzy, syntézy a hodnocení. Dané kategorie se přitom týkají různých dimenzí znalostí: znalosti faktů, znalosti pojmů, znalosti postupů a metakognitivních znalostí. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 139) Níže uvedená tabulka výstižně ukazuje, že cíle edukace by se neměly týkat pouze určité základní úrovně na rovině znalostí (např. žák si zapamatuje nějakou informaci), nýbrž že by měly směřovat i ke složitějším úrovním, např. hodnocení (žák je schopen argumentovat, kritizovat, posoudit, zaujmout stanovisko, diskutovat aj.). V tabulce jsou mj. uvedeny vhodné výrazy, jimiž může pedagog popsat činnosti, kterých by měl být žák po absolvování konkrétního vyučování schopen. Tyto výrazy mohou čtenáři využít při přípravě vlastního vyučování a při formulaci jeho cílů.

	Hladina	Popis	Vhodné výrazy popisující činnost – žák bude schopen:
1.	Znalost	Žák si dokáže vybavit či reprodukovat dříve osvojené informace, jde o znovupoznání, vybavování si informace.	definovat, doplnit, napsat, reprodukovat, vybavit si, uvést seznam, identifikovat, nazvat, označit, vybrat, seřadit;
2.	Porozumění	Žák dokáže vlastními slovy vyjádřit naučené poznatky, pochopil „učivo“ a je schopen své znalosti použít.	dokázat jinak formulovat, vyjádřit vlastními slovy, ilustrovat, uvést příklad, popsat, vypočítat, shrnout;
3.	Aplikace	Žák dokáže použít nabyté znalosti (pojmy, pravidla nebo generalizace) při zpracování nových poznatků.	aplikovat, demonstrovat, interpretovat, navrhnout, nalézt, vybrat, roztrždit, uvést vztah, vyčíslit, vyzkoušet;
4.	Analýza	Žák dokáže rozčlenit složitou věc či proces na komponenty a vysvětlit, proč je daná sestava vztahů uspořádaná daným způsobem či jaké jsou důvody tohoto uspořádání.	porovnat, rozhodnout, rozlišit, analyzovat, rozdělit, vysvětlit proč, ukázat jak, nakreslit schéma, načrtnout;
5.	Syntéza	Žák dokáže z několika jednodušších komponentů vytvořit původní a složitý celek, vytváří strukturu.	klasifikovat, kombinovat, tvořit, stavět, organizovat, vytvořit originál, komponovat, psát, řešit, předvést, stanovit, předpovědět;
6.	Hodnocení	Žák dokáže na základě dříve naučených norem a kritérií stanovit hodnotu nebo cenu složitěho produktu, s využitím daných kritérií dokáže věc posoudit.	argumentovat, obhájit nebo vyvrátit, rozvíjet a kritizovat, posoudit, zaujmout nebo podpořit stanovisko, diskutovat, rozhodnout.

Tabulka č. 1: Bloomova taxonomie cílů v kognitivní doméně – převzato od autorů Egera a Bartoňkové (2003, s. 28) a upraveno Petrou Šobánovou.



Důležitá pasáž textu

Bloomova taxonomie však nemusí ve výtvarné výchově vyhovovat vždy: zdůrazňuje totiž kognitivní aspekty a nesleduje např. kategorii citového prožitku, osvojování postojů, změny v hodnotové orientaci nebo kvalitu estetického vnímání (Skalková, 2007), což jsou kategorie ve výtvarné edukaci velmi důležité. Proto lze výtvarným pedagogům doporučit další taxonomie. **V oblasti afektivní** patří k nejznámějším **taxonomie D. R. Krathwohla**, který se zaměřil právě na budování postojů a hodnot. Krathwohl edukační cíle řadí do tohoto hierarchického schématu:

1. vnímání, resp. přijímání podnětů (žák si je vybírá, volí),
2. reagování na ně (žák je s nimi v interakci, reaguje na ně),
3. oceňování hodnot (iniciují žáka k porovnávání s jeho stávajícími názory, přesvědčeními a postoji; jedinec je o tom schopen vypovídat),
4. systematizace hodnocení (žák si podněty uspořádává, dochází k jejich konceptualizaci a novému organizování hodnotového systému jedince s ohledem na dané afektivní učení),
5. zvnitřňování hodnot (žák je podněty ovlivněn, osvojuje si komplexní soubor hodnot a životní filozofie, podněty ho vedou ke kladení otázek a novému přístupu k životu a učení).

(Neuman Allen a Friedman, 2010, Kalhous, Obst a kol., 2002)

Co se týká taxonomie **v oblasti psychomotorické**, zmíníme **taxonomii Simpsonové**, založenou na následujících kategoriích:

1. vnímání,
2. zaměření,
3. řízená motorická reakce,
4. automatizace jednoduchých motorických dovedností,
5. automatizace komplexních motorických dovedností,
6. schopnost motorické adaptace,
7. motorická tvořivost. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 139)

Z výše představených taxonomií je zřejmé, že cíle se mohou týkat rozličných oblastí rozvoje jedince. Při veškerých edukačních snahách je třeba zohlednit harmonický rozvoj všech složek osobnosti – a nelze se např. zaměřovat pouze na aspekty kognitivní a nebo jen na aspekty afektivní. Výše uvedené afektivní cíle velmi dobře korespondují s cíli vzdělávací oblasti Umění a kultura RVP ZV. Psychomotorické cíle mají souvislost s praktickými tvůrčími činnostmi uplatňovanými ve výtvarné výchově – nepokrývají však celou škálu jejích cílů.



K zapamatování

Cíle lze dosáhnout jen tehdy, když jej učící se jedinec přijme za svůj. Proto se také považuje za důležité o cílech s žáky hovořit a pracovat s cíli nejen během plánování, ale i během samotného edukačního procesu.

Samotným stanovením cílů však plánování vyučování teprve začíná. Na další body přípravy se zaměříme v následujících podkapitolách.

3.2 Výběr a transformace obsahu edukace

Vzdělávací obsah je jednou z klíčových komponent edukačního procesu, protože učitel „musí vyučovat něčemu – nikoliv ničemu, ani čemukoliv“. (Janík et al., 2013, s. 163) Obsah vzdělávání vždy souvisí se zavedenými obory lidské činnosti, v nichž se ustálil specifický pojmový aparát a formy poznávání světa (nebo způsoby vytváření abstraktních či zcela autonomních fenoménů, ve filosofii pojmů, v umění artefaktů) a které produkují nové poznatky, teorie a nové reinterpretace stávajícího vědění.

Edukace je dynamickým dějem, tvořeným celým komplexem jevů, činností, procesů a vztahů. V obecné rovině se jedná o specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné kooperaci pedagoga a žáků. Tento proces se odehrává proto, aby se dosáhlo určitých cílů. Pedagog dosahuje těchto cílů právě prostřednictvím obsahu a během přípravy vyučování je jeho úlohou propojit plánovanou aktivitu žáků s předkládaným obsahem (ať již v podobě pojmů, informací nebo vlastností pozorovaného exponátu) tak, aby bylo cílů vyučování dosaženo. Jak jsme právě připomněli, nejedná se přitom pouze o cíle naukové, ale také o cíle výchovné, nejen o cíle operační, ale rovněž o cíle přesahující užší rámce každého případného oboru.

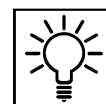
Důležitá pasáž textu



Již jsme zdůraznili, že cíle lze strukturovat do hierarchických modelů, jež ukazují rozdíl mezi cíli operačními a cíli celospolečenskými, vrcholnými. Dnešní důraz na cíle nad-oborové (klíčové kompetence), které přesahují úroveň konkrétního poznatku nebo pojmu osvojeného během výuky, poněkud problematizuje práci s obsahem, protože tyto cíle jsou napohled od obsahu izolovány, jeví se jako nad-obsahové. To vede v praxi k problému, který Janík et al. (2013, s. 139) nazývají „vyprazdňováním obsahu výuky“, oslabováním úlohy učiva ve vzdělávání. Jde jednak o projev současného společenského trendu (zjednodušíme jej do opozice tzv. soft skills a hard skills) a jednak o reakci na překonané pojetí vzdělávání jako „biflování“ učiva, které praxe i výzkumem získané poznatky konstruktivistů odhalily jako nefunkční. Bez obsahu však nelze nikoho vzdělávat ani se cokoliv učit, bez práce s konkrétním obsahem nelze k nad-oborovým cílům, resp. klíčovým kompetencím, nikdy dojít.

Osvojování obsahu přitom neznamená pouze nabývání znalostí, ale také osvojování různých zkušeností, dovedností nebo hodnot, zaujímání postojů, růst zájmů. (Průcha, 2005) Úkolem edukace tedy rozhodně není pouze stupňování vědomostí a nabývání dovedností, nýbrž i osvojování společností sdílených hodnot, vztahu k tradici, osvojování různých společenských norem atp. Klíčovou snahou učitele je přitom zajištění skutečně funkční vazby mezi obsahem, činností žáků a cíli výuky prostřednictvím učebních úloh. (Janík et al., 2013, s. 132) „Obsah je svorníkem mezi vyučováním učitele a učením žáka“, podmiňuje totiž tvorbu úloh pro činnost žáka i spolupráci mezi žáky a učitelem při jejich řešení. Obsah je dále tím, co spojuje činnost žáka ve výuce s plánovanými cíli edukace. (Tamtéž, s. 158–159)

K zamyšlení



Učitelé výtvarné výchovy vzdělávací obsah často opomíjejí. (Při plánování vyučovací jednotky přemýšlejí spíše nad námětem nebo výtvarnou technikou. Ty však mají sloužit k předání nějakého obsahu a podle něj mají být voleny.) Uhl Skřivanová (2015, s. 51–52) přímo uvádí,

že „pojem vzdělávací obsah ztratil v rámci školní praxe výtvarné výchovy často svou platnost. Ačkoliv je u nás na učitele oproti jiným evropským zemím kladena extrémní zodpovědnost při tvorbě školního vzdělávacího programu, kdy je jejich úkolem volit, systematizovat a zprostředkovávat jednotlivé vzdělávací obsahy, práce se vzdělávacími obsahy ve školní realitě je [...] značně zúžená. Čeští učitelé vychází „pouze“ ze svého pojetí výtvarné výchovy“. Připomeňme přitom, že „kvalita výuky vychází z kvality zvládnutí obsahu“. (Janík et al., 2013, s. 159)



Důležitá pasáž textu

Při edukaci dochází ke zprostředkování určitého vědění, k rozvoji schopností a dovedností jedince. Obsahem vzdělávání tak může být vše, „co si člověk může pamatovat, vybavit si v myšlenkách, resp. pojmech nebo představách, ať již smyslových, nebo pohybových, ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti používat, vytvářet či přetvářet, co může sdělovat, nad čím může uvažovat a čím může být ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích“. (Slavík, 1997, s. 104) Obsah je tím, co má šanci přetrvat a co „má smysl se učit a naučit“. (Slavík, 2014, s. 189) Obsah, resp. učivo (tedy obsah v rovině výuky), určuje povahu i charakter průběhu edukačního procesu a v plánování výukových jednotek hraje hlavní roli. Z tohoto pohledu je kvalita didaktické transformace obsahu (učiva), tedy kvalita toho, co s obsahem „provádí“ učitel předtím, než předstoupí před žáky, určující determinantou kvality vyučování.

Každému vyučování předchází nejen produkce, ustalování a sociální konstrukce obsahu ve společnosti, ale také pedagoga vlastní tvůrčí práce s obsahem, kterou lze nazvat pedagogickou „rekontextualizací“, výběrem, resp. „překladem“ vědeckého, technického a uměleckého poznání do obsahu vyučování. (Štech, 2009, s. 112) Je to náročný úkol, protože učitel musí oborové poznatky učinit obsahem činnosti – intelektuální, imaginativní nebo praktické – vyučovaných jedinců. Existuje přitom celá plejáda pojmů, kterými lze tento proces pojmenovat: didaktické zjednodušení, elementarizace, didaktická redukce, didaktická rekonstrukce nebo didaktická transformace.

Optimální způsoby transformace obsahu prostřednictvím vyučování a učení jsou pro pedagoga stěžejní oblastí zájmu, a to nejen z hlediska samotného zvládnutí obsahu, ale především z hlediska jeho využití pro rozvoj dispozic žáků. (Janík et al., 2013, s. 159) „Učitele ve výuce chápeme jako tvůrce a „manažera“ obsahu prostřednictvím žákovské činnosti, protože bez obsahu a bez činnosti žáků s ním by výuka nemohla proběhnout. Z toho důvodu je tvorba a strukturování obsahu výuky v centru uvědomělé pozornosti učitele.“ (Tamtéž) Sdílení obsahu má být pro žáky „přitažlivé a podněcující“, být „kognitivní výzvou či hádankou, která „svádí k poznávání“ a vybízí k řešení“. (Janík et al., 2013, s. 172)

3.2.1 Souvislost obsahu edukace s uměleckým polem

Pro označení mateřské disciplíny výtvarné výchovy, z níž vychází vzdělávací obsah našeho oboru, navrhuje použít pojem *umělecké pole* francouzského sociologa umění P. Bourdieu (2010).

Úkol



Prostudujte si níže uvedený odkaz na studii k tématu proměn mateřské disciplíny v časopise *Kultura, umění a výchova* a zamyslete se nad tím, jak by bylo možné proměny uměleckého pole tematizovat ve výuce.

Literatura



ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2015. Příspěvek k teoretické analýze referenčního rámce výtvarné a galerijní pedagogiky. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=91.

Poslední z reforem českého kurikula chápe umění jako specifický způsob poznání a za jeden z cílů všeobecného vzdělávání považuje nabytí schopnosti užívat jazyk umění jako svébytného prostředku komunikace (srov. RVP, 2006). Nejasná je však odpověď na otázku, zda a jakým způsobem se s uměním v praxi vůbec pracuje. Tradiční pojetí výtvarné výchovy jako předmětu, v němž žáci vykonávají praktické tvůrčí činnosti, totiž paradoxně může vést ke stavu, kdy výtvarné aktivity – původně sice od uměleckých postupů odvozené, avšak v pedagogické praxi mnohdy zcela „odstřižené“ od podstaty uměleckého vyjadřování – ztratí svůj smysl a poznávací potenciál. Bude-li referenční rámec od praxe oboru izolován, těžko může dojít k naplnění cílů reformy a zkvalitnění praxe. Výtvarná výchova nemůže spočívat pouze na nereflektovaných praktických výtvarných aktivitách, ale měla by usilovat rovněž o pěstování schopnosti žáků komunikovat s uměním a rozumět na své úrovni specifikům uměleckého pole, jeho hodnotám a společenskému významu.

K zamyšlení



Ve výtvarné výchově obsah vyučování vychází z mateřské disciplíny, z uměleckého pole. Při přípravě každé vyučovací jednotky – ať již volíme jakýkoliv motivační námět – by měl proto učitel propojovat plánované úlohy s obsahy mateřské disciplíny. Seznamování s výtvarnou kulturou, její poznávání, připomínání a prožívání, by mělo postupovat vyučování všech stupňů. Umění se může stát přímo tématem výtvarných aktivit nebo výtvarné aktivity dětí doplňovat jako ukázka možných kontextů, jako možnost porovnávat vlastní výpověď s výpovědí uměleckou, obecně lidskou. Pedagogové pracují s prožitky vyvolanými uměleckými díly, vybízejí k porovnávání vztahů mezi životem žáka a uměním, mohou sledovat pohyb uvnitř žánrů a napříč historií. Na všech stupních vzdělávání možno umění použít jako inspiraci, podnět k hledání asociací a souvislostí. Ukázky výtvarné kultury nejlépe doplňují úvahy učitele o námětu nebo výtvarném problému.

Výtvarná výchova by měla systematicky rozvíjet hluboký a celoživotní vztah žáků k umění v jeho různých podobách. Proto výuka většinou pojí budování vztahu k umění s vlastními výtvarnými aktivitami žáků, nikoliv s pouhým výkladem. Umění a tvorba dětí se mohou dotýkat v různých souvislostech, jako je námět, atmosféra a vyznění díla, jednotlivé prvky výtvarného jazyka, typ malířského rukopisu, výtvarná technika apod. Komunikace dětské tvorby a výtvarné kultury přináší žákům i pedagogovi nové pohledy na svět a stává se po-

stupně potřebou, protože probouzí silné zážitky. Jazyk uměleckého díla se podílí na utváření výtvarného vyjadřování dítěte. Při výtvarné aktivitě žák ztvárňuje své dojmy z uměleckého díla, detaily uměleckého artefaktu možno volit k parafrázi, žák zkoumá účinky prvků výtvarného jazyka. Objevuje principy některých výtvarných forem nebo hledá vyjádření motivované tvorbou některého z umělců. Teprve dospívající žáci se souvislou formou seznamují s historickými epochami, hledají cestu k soudobému umění, učí se pracovat s literaturou. Ani zde by však nemělo být cílem pouhé podání přehledu, informací. Oblast umění je široká a není možné obsáhnout dopodrobna celou oblast světového a českého umění. Klíčové je budování vztahu k umění, schopnosti dílo vyhledávat, vnímat a rozumět mu.



K zamyšlení

Někteří učitelé zastávají stanovisko, že pracovat s uměním není možné u malých dětí. Dále proto uvádíme několik příkladů jednoduchých her s uměleckým dílem, jež jsou určeny těm nejmenším. V cílech a očekávaných výstupech jsme použili terminologii Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, kde je výtvarná výchova spolu s dalšími obory integrována do obsahu jednotlivých vzdělávacích oblastí.



Příklad

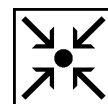
Hledej detaily! (Hra s žánrem portréту)

Tato hra s obrazy se týká klasické tematické oblasti umělecké tvorby, již je portrét. V tomto případě jde o individuální portrét a na vybraných malbách jsou vyobrazeni různí lidé obou pohlaví. Reprodukce jsme vybírali tak, aby bylo možné pojmenovat náladu nebo odhadnout povahu zobrazeného člověka (přísný nebo laskavý člověk, člověk samolibý, zasněný, smutný atd.).

Pracovali jsme se sadou celkem šestnácti obrazů, zde uvádíme pouze díla těchto autorů:

Angolo Bronzino, Alessandro de Medici, 1555–65, Rosalba Carriera, Autoportrét jako Zima, 1731, Robert Campin, Portrét muže, kol. 1430, Francisco Goya, Portrét herečky Antonie Zárateové, 1811, Sandro Botticelli, Portrét mladé ženy, okolo 1485, Antonello da Messina, Portrét mladého muže, 1478, Agnolo Bronzino, Portrét Laury Battiferriové, 1555–60, Antonello da Messina, Portrét muže, 1475.

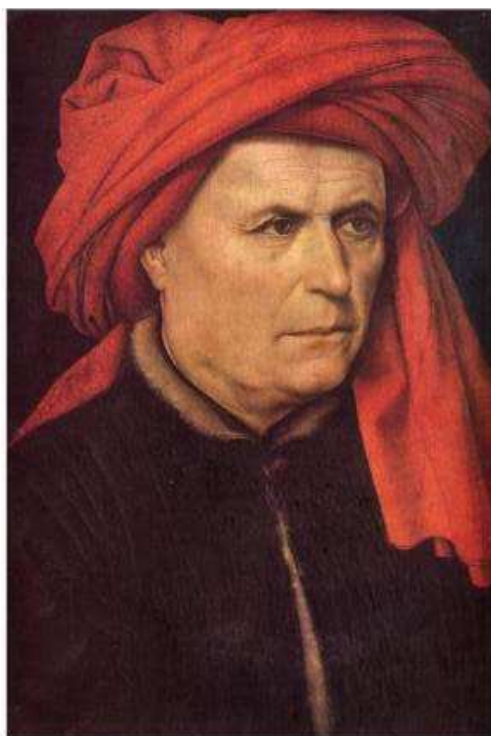
Příklad metodického materiálu pro práci s uměleckým dílem



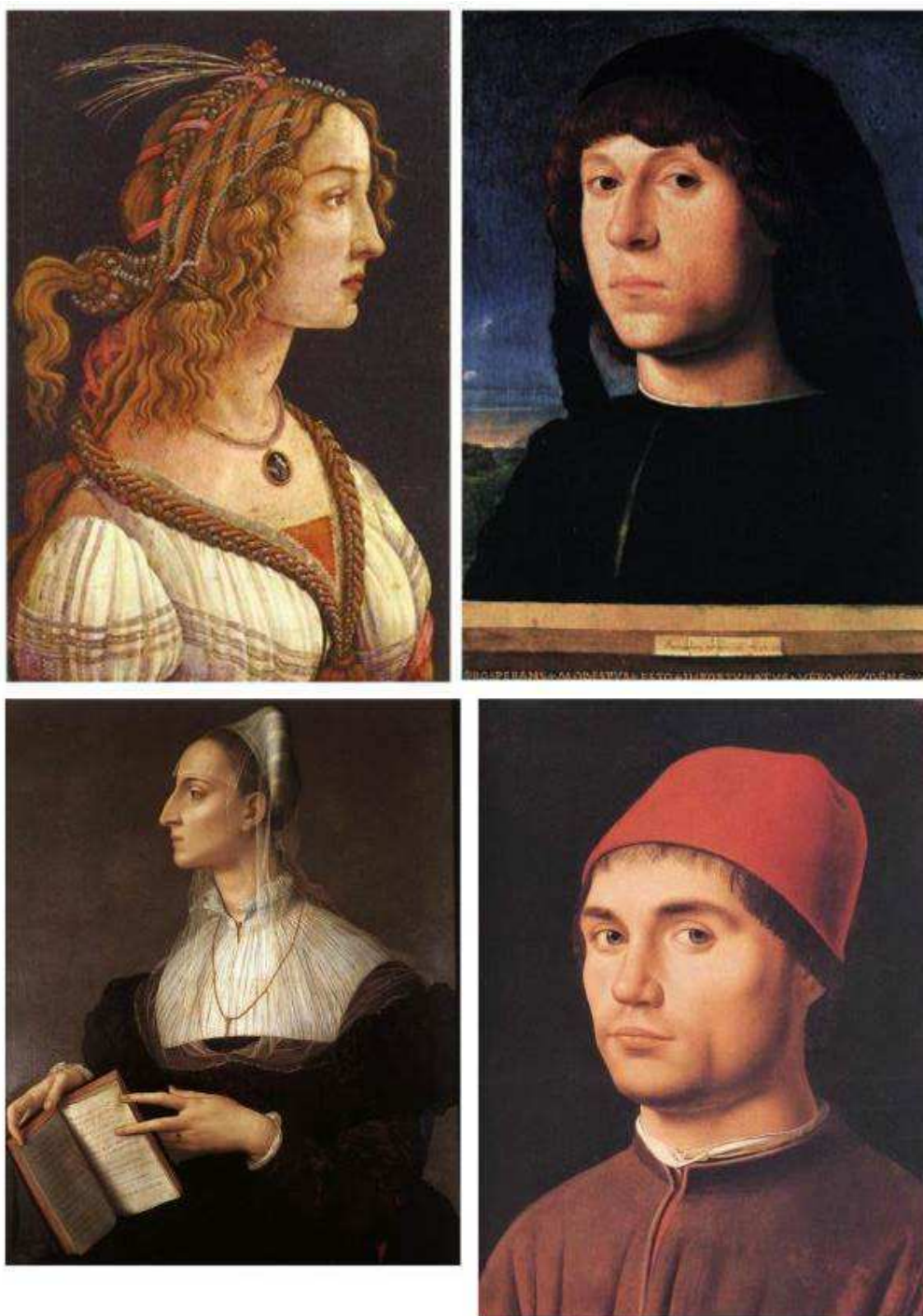
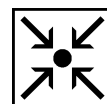
Obr. 5 Výřezy z reprodukcí pro úlohu založenou na hledání detailů na vybraných portrétech



Příklad práce s uměleckým dílem



Obr. 6–9 Reprodukce pro úlohu založenou na hledání detailů na vybraných portrétech, Angolo Bronzino, Alessandro de Medici, 1555–65, Rosalba Carriera, Autoportrét jako Zima, 1731, Robert Campin, Portrét muže, kol. 1430, Francisco Goya, Portrét herečky Antonie Zateové, 1811

Příklad práce s uměleckým dílem

Obr. 10–13 Reprodukce pro úlohu založenou na hledání detailů na vybraných portrétech, Sandro Botticelli, Portrét mladé ženy, okolo 1485, Antonello da Messina, Portrét mladého muže, 1478, Agnolo Bronzino, Portrét Laury Battiferriové, 1555–60, Antonello da Messina, Portrét muže, 1475



Příklad metodického postupu – aktivita pro předškolní děti

Cíl vyučovací jednotky:

- žák zdokonalí své dovednosti v oblasti jemné motoriky (koordinace ruky a oka),
- žák rozvíjí a užívá zrakovou percepci,
- žák rozvíjí své řečové schopnosti (mluvní projev, vyjadřování),
- žák rozvíjí schopnosti pojmenovat citové vztahy, vytvářet je, rozvíjet a plně prožívat.

Očekávané výstupy

Žák je schopen:

- vnímat a rozlišovat pomocí zraku (rozlišovat specifické znaky zobrazené na metodickém materiálu),
- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s výtvarnými pomůckami a nástroji, zacházet s výtvarným materiálem),
- popsat vlastními slovy situaci na obrázku,
- uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, radost, spokojenost i strach, smutek, odmítání), rozlišovat citové projevy v důvěrném (rodinném) a cizím prostředí,
- být citlivé ve vztahu k lidem okolo,
- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad (rodičovská láska, laskavost, tolerance, přijetí, přísnost, náladovost, hněv aj.)
- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných aktivit.

Metodický postup vzdělávací aktivity:

Učitel si předem připraví sadu reprodukcí, a to tak, že vystřihne kruhové výřezy obrazů a přichystá karty s celkovými pohledy. Podstatou hry zaměřené na percepci vizuálně obrazného vyjádření je přiřazování kruhového detailu k původnímu obrazu. Na detailech je vždy buď nějaký méně nápadný detail portréту (ruku, lem oblečení, šperk, pokrývku hlavy, knihu) anebo detail tváře (oči, ucho, nos). Vedeme děti k tomu, aby tyto části uměly pojmenovat a popsat (oči se dívají zpřímá, z boku, jde o zobrazení zepředu nebo z profilu aj.). Děti se mohou pokusit pojmenovat také to, jak na ně člověk na portréту působí, jakou má asi povahu nebo v jaké náladě jej malíř zachytil (přísná žena, pyšný člověk, laskavá žena, zamyšlený muž). Kromě rozlišování specifických znaků na obrazech (tvář, ruce) vedeme děti i k pojmenování jejich obsahu, resp. sdělení. Obměnou hry je vytváření komiksových bublin k portrétům (viz další příklad), kam mohou děti nakreslit, na co osoba na obraze právě myslí. Anebo myšlenku nadiktují učitel, který ji k obrázku může připsat. Děti se takto mohou učit empatii a vnímavosti vůči náladám druhých lidí. Porozumění běžným i méně běžným projevům emocí a nálad je důležitou sociální dovedností. Tuto hru a sadu reprodukcí je dobré chápat jako pouhý podnět pro další navazující činnost, nejlépe vlastní expresivní aktivitu dítěte, výtvarnou nebo dramatickou. Děti mohou napodobovat gesta postav na obraze, „dabovat“ postavy nebo malovat vlastní portrét. Způsob použití závisí na záměrech pedagoga.

Nástroje a pomůcky:

Sada reprodukcí rozstříhaných na jednotlivé karty a kruhové výřezy, pro výtvarnou aktivitu libovolné pomůcky a výtvarný materiál (papír, fixy, tuš, dřívko, olejový nebo suchý pastel, tempera).

Příklad práce s uměleckým dílem



Také další příklad představuje hru vhodnou pro děti předškolního nebo mladšího školního věku, využitelná je však jistě i pro starší žáky.

Moderní portrét: hra s žánrem portréту

I následující aktivita zůstává u žánru portrétu, tentokrát moderního. Opět jde o portrét individuální a na obrazech jsou vyobrazeni různí lidé obou pohlaví. Reprodukce jsme vybírali tak, aby se na nich dobře ukázal rozdíl mezi klasickým uměním (převážně iluzivního charakteru) a uměním moderním, které klade důraz na individualitu, subjektivismus, tvůrčí svobodu a experiment. Do výběru jsme proto zařadili impresionistická, postimpresionistická, fauvistická i kubistická díla, stejně jako představitele pop artu (zde uvádíme pouze výběr z původních dvanácti ukázek). Kromě obrazů (maleb) jsme využili také grafiku (sítotisk A. Warhola). Moderní, často velmi expresivní výrazové prostředky umožňují zaměřit tuto úlohu právě na téma prožitků a emocí. Svobodné využití barev a dalších prostředků (duktu, způsobu nanášení barev aj.) se podílí na výrazové síle moderního umění a může vhodně obohatit i vyjadřovací prostředky dětí samotných. Ve výběru jsou zahrnuta díla od konce 19. století až po 70. léta 20. století, zde prezentujeme pouze dva příklady: malbu Vincenta van Gogha, Portrét doktora Gacheta, 1890, a Henri Matisse, Portrét paní Matissové, 1905.

Cíl vyučovací jednotky:

- žák na základní úrovni porozumí fenoménu umění a jeho funkci (kterou je nejen zobrazování vnějších jevů, ale spíše komunikace kulturně i osobně podstatných obsahů),
- žák si uvědomí fakt, že umění se stejně jako jiné kulturní projevy v čase mění („staré“ umění X moderní umění),
- žák zdokonalí své dovednosti v oblasti jemné motoriky (koordinace ruky a oka),
- žák rozvíjí a užívá zrakovou percepci,
- žák rozvíjí své řečové schopnosti (mluvní projev, vyjadřování),
- žák rozvíjí schopnost pojmenovat citové vztahy, vytvářet je, rozvíjet a plně prožívat.

Očekávané výstupy

Žák je schopen:

- vnímat a rozlišovat pomocí zraku (rozlišovat specifické znaky zobrazené na reprodukcích),
- rozpoznat rozdíl mezi klasickým uměním a uměním moderním,
- popsat vlastními slovy znaky moderních obrazů (portrétů), jako je barevná expresivita nebo naopak monochromnost, deformace, neiluzivnost, imaginace, svobodná volba výrazových prostředků,
- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s výtvarnými pomůckami a nástroji, zacházet s výtvarným materiálem),
- popsat vlastními slovy situaci na obraze,
- uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky, rozlišovat citové projevy lidí,
- být citlivé ve vztahu k lidem okolo a porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad,
- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných nebo dramatických aktivit.



Příklad metodického postupu – aktivita pro předškolní děti

Metodický postup vzdělávací aktivity:

Tato vzdělávací aktivita má dvě části, resp. varianty s různými cíli. Prvním z nich je, aby si děti na své úrovni uvědomily, že i umění, stejně jako jiné kulturní projevy člověka, se v průběhu historie mění. Dalším cílem je poukázat na to, že umění nelze jednoduše spojovat pouze s iluzivním zobrazováním a např. hodnotit obrazy podle toho, jak úspěšně napodobují optickou, vnější podobu věcí. Porozumění faktu, že iluzivnost, resp. realističnost je pouze jedním z mnoha způsobů uměleckého vyjadřování, má přímý dopad i na vnímání vlastní tvorby dětí. Ani tu není vhodné posuzovat podle toho, zda odpovídá „realitě“, ale podle jiných kritérií. Moderní umělecká díla mohou být vhodnou a názornou ukázkou toho, že neiluzivní zobrazování je mnohdy více účinné než to, pro něž se od renesančního období vžil název „realistické“. Tento cíl lze naplnit různými typy úloh, např. lze smíchat reprodukce klasického „starého“ umění s reprodukcemi moderních děl a vyzvat děti k tomu, aby se je pokusily roztrždit (najdi portrét, na kterém malíř využil zvláštní, nezvyklé barvy, najdi portrét, na kterém je lidská tvář vypodobena nezvyklým způsobem apod.) a následně i porovnat a vlastními slovy popsat, v čem se liší a které se jim líbí víc.

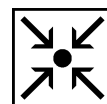
Druhým cílem je využít obsah obrazů a situací na obraze. Děti se mohou pokusit pojmenovat to, jak na ně člověk na portrétu působí, jakou má asi povahu nebo v jaké náladě se nachází. Pro tento účel byly reprodukce upraveny tak, že k nim přibyla komiksová bublina vybízející děti k tomu, aby vlastními slovy vyjádřily, co postava na obraze říká, nad čím přemýšlí, co ji trápí. Pro názornost jsme proto do sady reprodukcí zařadili dílo Roye Lichtensteina *Masterpiece* (1962), které – stejně jako i další díla tohoto známého umělce – pop artovým způsobem využilo právě fenomén komiksu.

V této úloze jde o jakýsi hravý trénink empatie a zároveň tvořivosti, protože děti mohou vymýšlet celé příběhy a různé varianty. Vzhledem k tomu, že děti v mateřské škole ještě neumí psát, plní bublina spíše motivační roli. Děti však mohou nejpřiléhavější „hlášku“ naidiktovat, anebo vyjádřit totéž drobnou kresbou přímo do vyhrazeného políčka. Během této aktivity se děti do obrazu lépe „ponoří“, díky obrazům si mohou lépe uvědomit příjemné a nepříjemné citové prožitky a naučit se rozlišovat citové projevy lidí. Vhodnou navazující aktivitou je malba vlastního portrétu, který by vyjadřoval nějaké emoce (hněv, smutek, překvapení, radost) a na němž by se děti pokusily o uplatnění barevné nebo tvarové nadsázky.

Metodické nástroje a pomůcky:

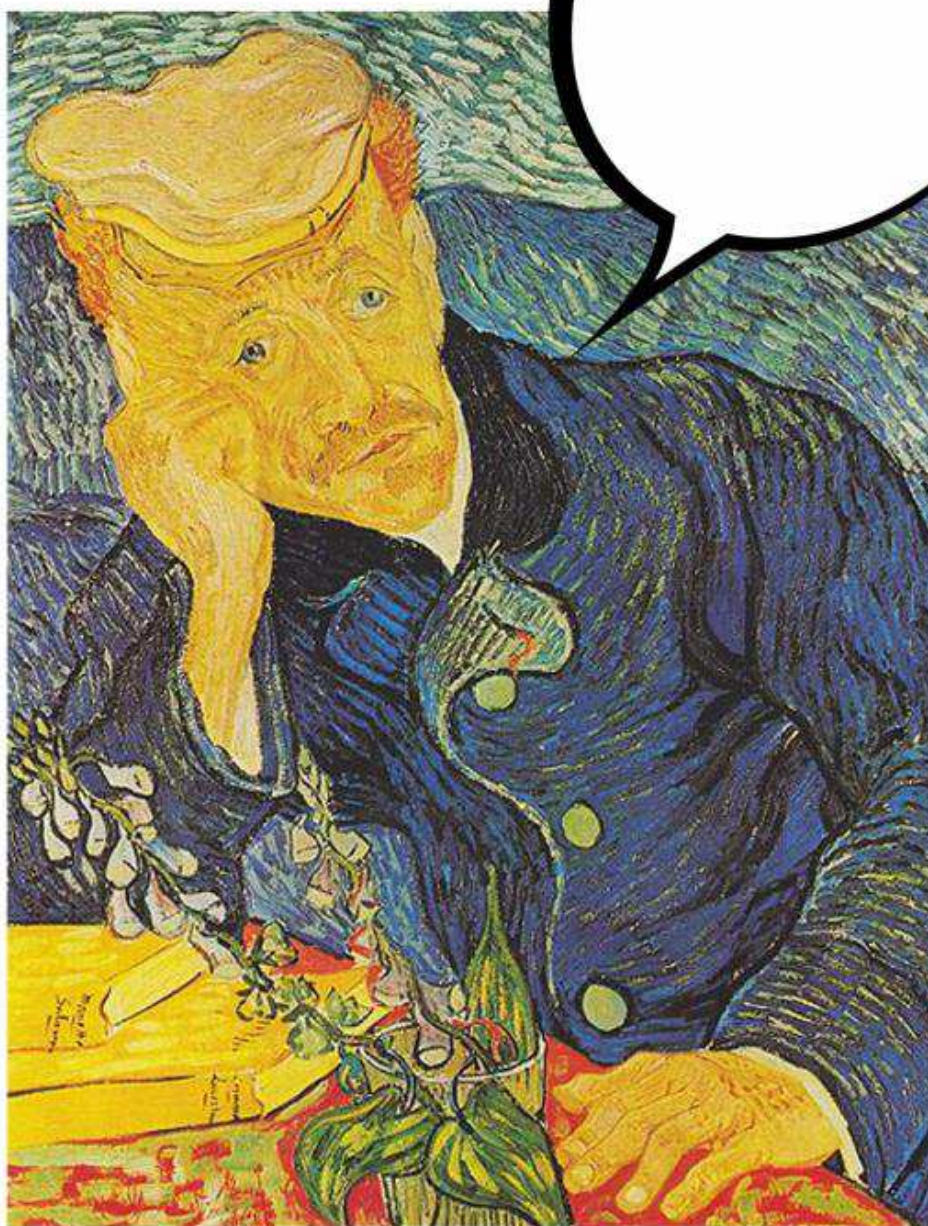
Sada reprodukcí, pracovní listy, výtvarný materiál (papíry, štětce, temperové barvy).

Příklad práce s uměleckým dílem



Nač asi myslí postava na obraze? Co nám říká?

Své nápady napište nebo nakreslete do bubliny.



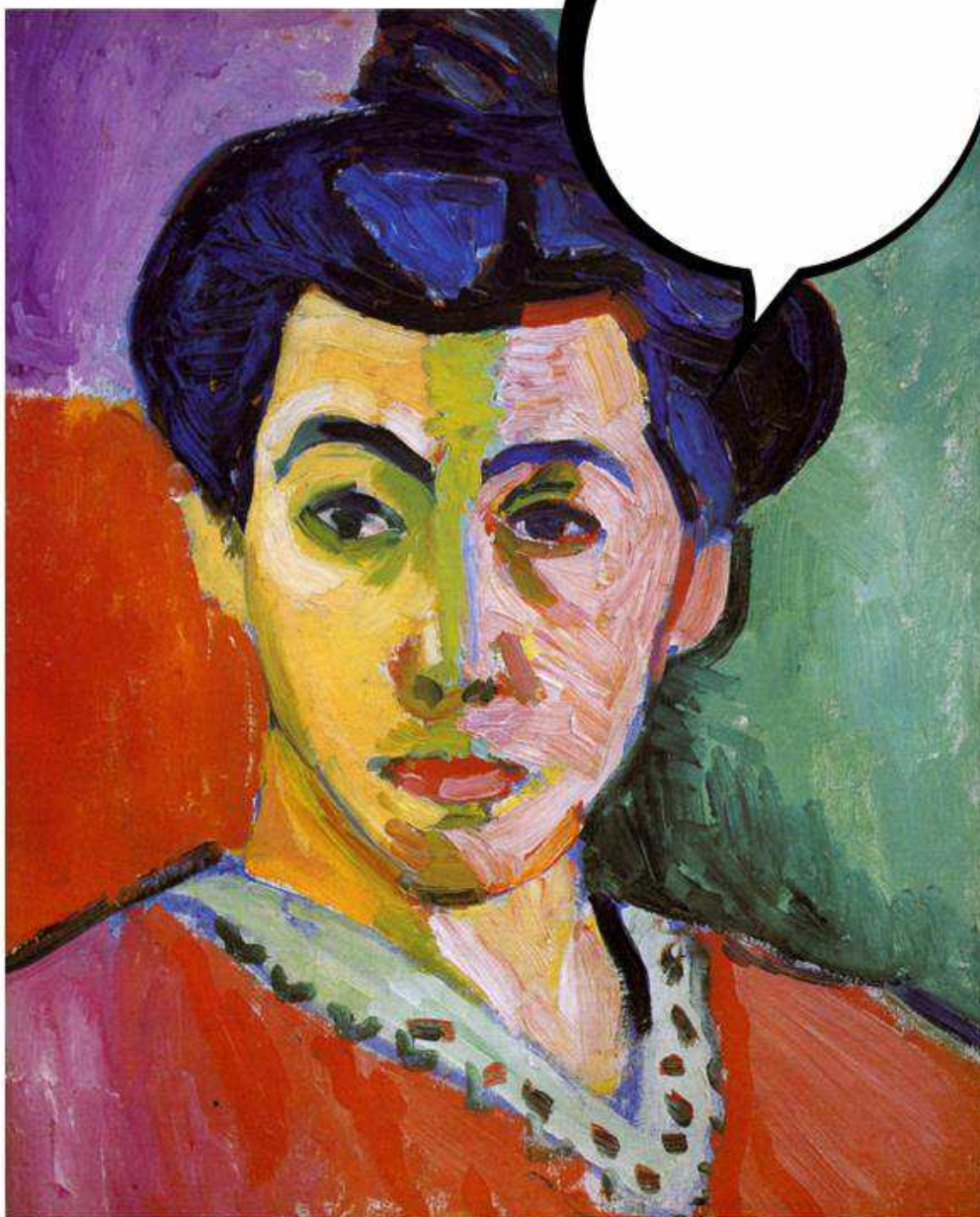
Vincent van Gogh, Portrét doktora Gacheta, 1890



Příklad práce s uměleckým dílem

Nač asi myslí postava na obraze? Co nám říká?

Své nápady napište nebo nakreslete do bubliny.

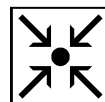


Henri Matisse, Portrét paní Matissové (Zelená linie), 1905

3.2.2 Reprezentace a předávání obsahu skrze námět

Ve výtvarné výchově je vzdělávací obsah často zaměňován za námět, resp. téma výtvarně-tvořivé úlohy. To je ale nesprávné pochopení role tématu ve výtvarné edukaci. Pokud se učitel orientuje pouze na obsah nabízený námětem výtvarné činnosti anebo nezvládá dobře fázi stanovování cílů projektu a přípravy učiva, může to vést k opomíjení vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy, kterou je práce s vizuálně obraznými znakovými systémy, resp. jejich tvorba, vnímání a interpretace.

Příklad



Za příklad může posloužit téma kámen, které může být východiskem pro výtvarný experiment, během něhož se děti učí vnímat tento specifický materiál a jeho různorodé podoby (oblátek, skalní stěny, drahý kámen jako součást šperku), vytvářejí struktury podobného charakteru pomocí odlišného materiálu (mačkaný papír, kašírování), učí se vnímat relativitu času (život kamene X život člověka), zachycují barevné žíhání kamenů atd. (Dvořáková, 1996, s. 42 a následující) Pokud se však budou učební úlohy a výklad učitele týkat výhradně dělení hornin, zastoupení horninových typů na zemském povrchu či jejich rozpoznávání a výtvarná činnost se uplatní pouze v rovině ilustrace těchto informací, vzdělávací obsah takto pojatého projektu se netýká výtvarné výchovy, nýbrž přírodopisu. Výtvarné zpracování má stavět na tvůrčích činnostech a má se dotýkat podstaty tématu, jeho hlubšího kulturního, resp. filozofického významu. Téma zde není pouze popisně zobrazeno, nýbrž skrze výtvarnou činnost postupně odkrýváno a rozvíjeno v mnoha rovinách a etapách, které gradují a na základě asociací se odvíjejí různými směry.

Důležitá pasáž textu



Rovina rozvíjení výtvarného jazyka, smyslového vnímání a interpretace bývá někdy opomíjena právě při mezioborových projektech na školách, kdy je část učitelů jiných předmětů mylně přesvědčena, že propojení s výtvarnou výchovou se dosáhne zařazením činností typu vytváření obrázků do sešitu, zhotovování barevných map do zeměpisu, vyráběním plakátů. Obhajování pozic výtvarné výchovy je tak v mnoha mezioborových školních projektech nezbytné, protože ve výtvarné výchově jde o víc než jen o ilustrování témat jiných oborů.

V rámci výtvarné výchovy se pracuje s rozličnými náměty, informacemi a jinými impulsy z nejrůznějších oborů lidské činnosti. Tématem výtvarné úlohy může být jakýkoliv podnět ze všech oblastí lidské kultury nebo přírody: dobro a zlo, listy stromů, pohyb zvířat, knižní kultura, mýty o vzniku světa, technické vynálezy, vliv médií na člověka, komercializace veřejného prostoru. Témata mohou být vážná, seriózní, ale i nonsensová a humorná. Mohou být vybrána ze světa přírodních věd, ale i z filozofie, literatury nebo dalších uměleckých oblastí.



Příklad

Igor Zhoř nabízel žákům témata jako lidské ruce, sporty a sportovci, příběh míče, moje milé zvíře, pláč a smích, barevné sny a náhody, lidská hlava, jak se hlava zdobí, auta, bratr strom, rytmus a pohyb, technická fantazie. (Zhoř, 1995) Petr Exler (2007, 2014) se svými spolupracovníky pracoval s kulturními a historickými tématy jako je hebrejská kultura nebo pravěk, ctnosti a neřesti, příběh Apollona a Marsya; většina jeho projektů byla navíc vázána na genius loci nějakého zvláštního místa. Projekt Setkání s hebrejskou kulturou se odehrával v Mikulově v prostředí židovského hřbitova, projekt Setkání v klášteře těžil z opuštěné klášterní architektury, projekt Pozvání vodníka byl realizován v Lednicko-valtickém areálu a projekt Zastavení na Zelené hoře v blízkosti Santiniho slavné stavby. Projekty olomouckého Studia Experiment, na nichž spolupracovala autorka tohoto studijního textu, nesly názvy Živly žijí, Cesta k papíru, Tataři na Moravě, Pravěk, Vítr jest život člověka nebo Strom uprostřed stromů (viz dále) a tematizovaly naše vnímání živlů, historii psané komunikace a papíru jako tvůrčího i užitkového materiálu, historické téma tatarských nájezdů a mariánské legendy vázané na Svátý Hostýn, památky na pravěké osídlení v Dolních Věstonicích a život pravěkých lovců, barokní náboženské myšlení a související námět ctností a neřestí, spojení člověka s přírodou nebo téma konceptuálního umění. (*Vítr jest život člověka*, 2007, Šobánková, 2013)



Pojmy k zapamatování

Tématem ve výtvarné výchově rozumíme východisko výpovědi, silnou, jednotící myšlenku s mnoha významovými polohami. Je to vícevrstevný podnět s různými úrovněmi, které učitel a žáci společně odkrývají během edukačního procesu. Projektují-li učitelé svou výuku do větších celků, jakými jsou výtvarné řady a projekty, téma pak zastřešuje celý tento celek, spojuje veškeré výtvarné činnosti po určité období, kdy trvá práce na projektu.

Téma žáci pod pedagogickým vedením rozvíjejí v jednotlivých krocích. Ty jsou nesené dílčími "tématy", kterým říkáme náměty. Náměty nahlízejí jednotící téma z rozličných úhlů. Vedou dané téma jedním z mnoha možných konkrétních směrů podle zaměření učitele a žáků, jejich nápadů, zájmů a znalostí. Do rozpracování tématu na jednotlivé náměty je vhodné zapojit žáky. Ti mohou učitele přivést k promýšlení dalších jednotlivých námětů nebo mohou putování tématem zavést úplně jiným směrem, který pedagog sám neobjevil. Zapojení žáků do projektování celku zajišťuje jejich větší motivaci k činnostem. Na učitele však klade nároky, protože je třeba reagovat na podněty žáků přípravou dalších vyučovacích úloh.

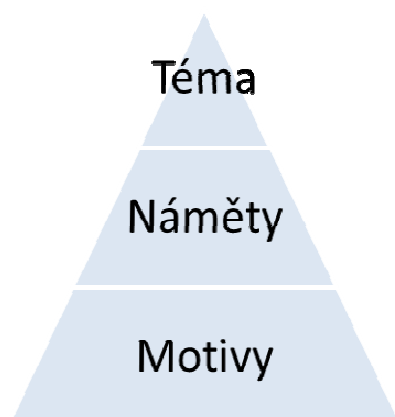
Ve výtvarném umění i výchově hovoříme i o tzv. motivech. Motivem rozumíme pohled, jaký žák zvolí po zadání námětu výtvarné úlohy. Je to způsob, jakým se subjektivně s námětem vyrovnává. Každý námět by měl s sebou nést různé možnosti zpracování; plochý, nesprávně zvolený námět (nebo striktní zadání jinak vhodného námětu) žákům předepisuje přesně, co mají dělat. Neumožňuje jim dostatečné ztotožnění s námětem a tvůrčí práci na něm, spojenou s hledáním způsobů jeho vyjádření. Více než autentická práce dětí je pak výsledek takové aktivity výpověď o učiteli a jeho nápadu. (Podrobněji Roeselová, 2003) Ztvárnění každého dílčího motivu nese jiné sdělení o námětu a srovnání jednotlivých výpovědí je dalším tvůrčím prvkem v průběhu výtvarného vyučování. Dochází ke komunikaci mezi jednotlivými výpověďmi a k obohacení našeho pohledu na svět. Žák porovnává vlastní interpretaci námětu s ostatními ve skupině, zdůvodňuje vlastní podání a uvědomuje si existenci odlišných přístupů a interpretací.

Pro zájemce

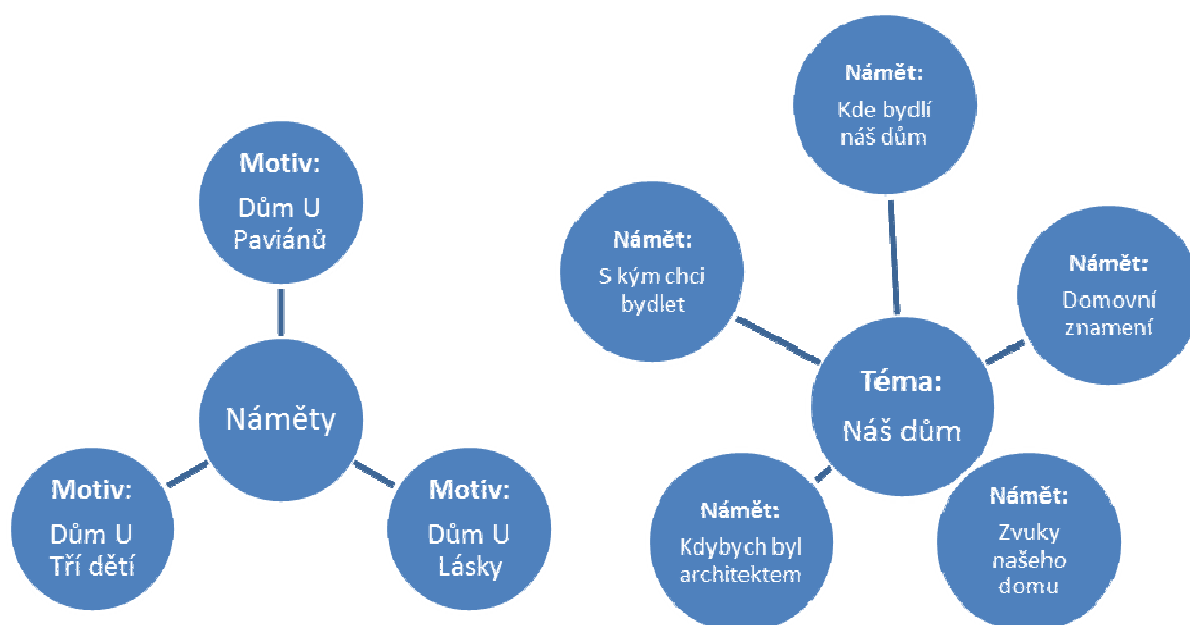
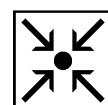


S podobným rozlišováním pojmů (téma, námět, motiv) se můžeme setkat také při analýze výtvarných děl. Námětem Warholovy série s názvem Marilyn je portrét Marilyn Monroe, jednotlivými motivy jsou stylizované prvky obličeje a jejich expresivní barevné varianty. Tématem Warholovy tvorby je pak odlidšťování ikon naší populární kultury, jejich demytizace a sériové použití stavějící je na roveň ostatních prvků pop-kultury.

Schéma téma – námět – motiv:



Příklad





K zamyšlení

Stává se, že student nerozumí dostatečně **rozdíl mezi námětem a učivem**; v tom případě by se měl studiu této problematiky náležitě věnovat. Téma, které chápou jiné vzdělávací obory jako označení jistého kompaktního celku učební látky, slouží v našem případě jako „záminka“ k předávání učiva výtvarného charakteru. Pokud napíše učitel biologie do třídní knihy jako téma Dělení buněčného jádra, znamená to, že se v hodině věnoval popisu jednotlivých stádií, pojmenoval tato stadia pojmy profáze, meta fáze ad. V třídní knize je tedy uvedeno heslo, které je stručným a jasným odkazem k učivu. Napíše-li oproti tomu učitel výtvarné výchovy do třídní knihy téma (resp. námět) Jak teče řeka, Maminka, Smějeme se apod., mohlo by se zdát, že se pohybujeme v oblasti zeměpisu nebo již zmíněné biologie. A pokud napíše dokonce Sli-sovaný automobil, Šicí stroj na operačním stole nebo Bezhlavý manekýn, jsme na pochybách, zda takový obsah do nějakého oboru vůbec patří. Že se jedná o obsah související v tomto případě s vývojem moderního umění, není zřejmé.

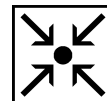
Jak upozorňuje Hazuková (2004), učitelé v praxi nejsou často schopni vyjadřovat se v relevantních pojmech svého oboru, na rozdíl třeba od učitelů matematiky nebo českého jazyka. Odkaz k učivu, v našem příkladu k práci s prvky vizuálně obrazného vyjádření, jako jsou linie, tvary, objemy, světlostní kvality, textury (hmatové podněty) nebo výtvarné reflexi vybraných výtvarných děl 20. století učitelé nejsou schopni formulovat jinak než nepřesně, intuitivně nebo v pojmech jiného oboru. (Hazuková, 2004) Nápravu této situace, která v krajním případě může vést k ohrožení pozice výtvarné výchovy na školách, lze očekávat jedině se zkvalitňováním vysokoškolské přípravy výtvarných pedagogů: požadavek pracovat přirozeně s pojmy *cíl* nebo *obsah* patří tedy k pedagogické praxi, přestože s nimi cvičný učitel třeba nepracuje. Shrňme tedy, že učitel se musí v učivu svého oboru orientovat dokonale, vždyť je povinen podle osnov toto učivo žákům předávat. Učivo pak učitel tvůrčí pedagogickou činností spojuje s náměty, které představují podnět k výtvarné aktivitě, motivační prvek, jehož volba je zcela v rukou pedagoga, na rozdíl od výše zmíněné biologie.



Příklad

Během úlohy na námět *Labyrint mé ruky* (při níž jsme postupovali od kresebného přepisu detailu ruky až ke kompozicím již jen volně inspirovaným texturou ruky) jsme se s žáky věnovali tomuto vzdělávacímu obsahu: prvkům vizuálně obrazného vyjádření, konkrétně liniím (se zvláštním zřetelem na linii negativní), vztahům a uspořádání těchto prvků v ploše, dále kontrastu (zde bílých linií a ploch a ploch a čar barevných) a rytmu těchto zmnožených prvků, uspořádání těchto prvků do celků v ploše, dále různým typům vizuálně obrazných vyjádření (od kresby přes přípravnou grafickou techniku až k grafickému způsobu myšlení a tvorby obrazu pomocí bílých linií a ploch) a konečně proměně komunikativního obsahu (zde konkrétně se výřez otisku prstu stal nejen labyrintem, ale symbolickým vyjádřením vlastních obsahů žáka, jež byly pojmenovány nejen při práci samotné, ale zároveň při závěrečné reflexi).

Příklad metodického postupu



Obr. 16–17 Práce na námět *Labyrint mé ruky*; tvůrčí práce s linií, přepis detailu ruky a jeho transformace do nového výtvarného vyjádření, vyučovala Petra Šobánková



Příklad metodického postupu



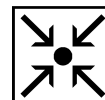
Obr. 18–19 Práce na námět *Labyrint mé ruky*; tvůrčí práce s linií, přepis detailu ruky a jeho transformace do nového výtvarného vyjádření, vyučovala Petra Šobáňová

Pojmy k zapamatování



Zadáváme-li žákům k řešení výtvarné úlohy v podobě etud, her, experimentů, může se stát výtvarný problém sám námětem. Motivační podoba námětu tedy není při zadávání výtvarné úlohy nezbytná, většinou však učitelé přesto náměty volí – zvláště kvůli jejich motivačnímu a výchovnému potenciálu a samozřejmě rovněž kvůli obsahu, který nabízejí a který umějí učitelé pojmenovat lépe než obsahy „oborové“.

Příklad



Příkladem výtvarné etudy bez motivačního námětu může být třeba hra s otisky materiálů a nalezených "matric" v grafice, hra s prvky kompozice nebo s variacemi barevného řešení motivu v počítačové grafice atd. Není třeba vždy uměle „šroubovat“ námět na výtvarný problém. Žáci výtvarné etudy a hry dobře přijímají, pokud rozumějí tomu, co mají dělat a jejich zpracování se dočká ohodnocení. Při komunikaci s výtvarným řešením sami mohou dodatečně nalézat jeho „obsahy“ – třeba symbolickým přiřazováním rolí prvkům kompozice: otisk punčochy se stává závojem pro nevěstu, prvky v kompozici jsou manipulovaným davem nebo znázorňují život ve vodě apod.



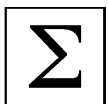
Obr. 20 Výtvarná etuda ve Studiu Experiment Olomouc, foto Eva Žváčková

Dodejme ještě, že v zadání výtvarné úlohy – tady přímo ve výuce – nemusí být nutně **výtvarné učivo** formulováno (zvláště ne ve výuce mladších dětí). Není vhodné tlumočit ho žákům jazykem příslušných učebních dokumentů. Pedagog by však měl být schopen učivo v příslušných pojmech pojmenovat, mimo jiné také proto, aby byl schopen obhájit svůj způsob projektování výuky, vedoucí k očekávaným výstupům. Shrňme tedy závěrem podkapitoly, že témata a náměty nejsou ve výtvarné výchově učivem. Učitel je volí libovolně podle vlastního zaměření a svých zájmů; jsou tedy zaměnitelné. Naopak učivo je závazně stanoveno příslušným kurikulárním dokumentem a pedagog odpovídá za to, že nepominul žádnou z předepsaných částí vzdělávacího obsahu.



Úkol nebo cvičení

Uveďte vlastní příklad námětu tvůrčí činnosti a formulujte vzdělávací obsah, který je v úloze přítomen. Pamatujte na propojení s mateřskou disciplínou vzdělávacího oboru a pojmenujte přesně, jak úloha souvisí s uměleckým polem. Své návrhy si poznamenejte.



Shrnutí

Obsah edukace vzniká didaktickou redukcí, resp. transformací vědění různých oblastí lidské kultury do procesu edukace. Lidská kultura v nejširším slova smyslu zahrnuje vědu, techniku, umění, společenské jevy, hodnoty a veškeré myslitelné aktivity člověka. Při didaktickém zpracování lidského vědění se určujícím způsobem uplatňuje kategorie cílů, k nimž je daný obsah zaměřen. (Skalková, 2007) Proto jsme také cílům opakovaně věnovali zvláštní prostor. Druhým významným činitelem je subjekt edukace, žák, který má svá specifika, daná např. věkem, vzděláním, sociokulturním původem, měrou zájmu o určitou oblast aj. Důležitou roli má v předávání obsahu během edukace samozřejmě i pedagog. Těsná součinnost pedagoga a žáků během edukace je naplněna právě jejím obsahem. Při edukaci dochází ke zprostředkování určitého vědění, k rozvoji schopností a dovedností jedince. Nesměřujeme tedy pouze k získávání znalostí, ale také např. k rozvíjení percepčních schopností žáků, jejich schopnosti abstrahovat, myslet v obecných pojmech a pracovat s hypotetickými soudy (podle Kalhouse, Obsta a kol., 2002), srovnávat, analyzovat, klasifikovat, užívat postupů indukce a dedukce, experimentovat a kriticky hodnotit (srov. Skalková, 2007). Úkolem edukace tedy rozhodně není pouze stupňování rozsahu vědomostí a dovedností, nýbrž také osvojování sociálních norem a hodnot. (Grecmanová et al., 1997)

3.3 Plánování metod a organizačních forem

Komplexně nahlížený obsah edukace má zahrnuje mnoho úrovní vědomostí, dovedností a hodnotové orientace žáka, jeho postojů a zájmů. Pro předání obsahu a pěstování všech těchto jeho rovin u žáků používá pedagog nejvhodnější metody, organizační formy a dostupné didaktické prostředky. Edukační metody jsou velmi různorodé. Spolu se způsobem uspořádání vnějších podmínek a organizací edukace představují jeden z prostředků, pomocí kterého dosahujeme vytčeného cíle. V případě metod jde o systém různorodých aktivit pedagoga a žáků – a jejich volbu (upřednostňování jedněch na úkor jiných, nebo naopak jejich různorodost) lze chápat jako další ze strategií, s nimiž lze ke koncipování výuky přistupovat.

3.3.1 Klasifikace metod

V didaktické literatuře lze najít řadu přehledných klasifikací metod uspořádaných podle rozličných kritérií. Nelze však říci, že by některou z nich bylo možné považovat za obecně platnou. Pro plánování edukační činnosti však mohou být podobné přehledy užitečné, proto některé z nich uvedeme (vycházíme přitom zejména z Maňáka, 1995, a Vališové a Kasíkové, 2011).

Přehled metod podle pramene poznání a typu poznatků:

1. **Metody slovní:** metody monologické (přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, instruktáž), dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace), metoda písemných prací, metoda práce s textem (učebnicí, knihou, pracovním listem).
2. **Metody názorně-demonstrační (přímého poznávání předmětů a jevů):** metoda pozorování předmětů a jevů, metoda předvádění (demonstrace) obrazů a předmětů, pokusů, činností, metoda projekce (statické nebo dynamické).
3. **Metody praktické (praktických činností):** nácvik pohybových a praktických dovedností, žákovy pokusy a laboratorní činnosti, grafické a výtvarné práce, pracovní činnosti.

Přehled metod podle stupně aktivity a samostatnosti žáka:

1. metody informativně-receptivní,
2. metody stimulačně-receptivní – reproduktivní,
3. problémový výklad – mezní,
4. metody heuristické – produktivní,
5. metody badatelské.

Přehled metod podle typu myšlenkových operací žáka

Metody využívající:

1. srovnávání,
2. indukci,
3. dedukci,
4. analýzu,
5. syntézu.

Metody podle jejich funkce v edukačním procesu:

1. metoda motivační,
2. metoda expoziční (pomocí ní dochází k osvojování nových vědomostí a dovedností),
3. metoda fixační (vede k upevňování vědomostí a opakování učiva),
4. metody diagnostické a hodnotící,
5. metody aplikační.

Přehled metod podle stupně aktivity jedince:

1. heuristické metody (heuristický rozhovor, beseda aj.),
2. diskusní metody (diskuse spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, pódiová diskuse, brainstorming aj.),
3. problémové metody (řešení problémové situace, úlohy, problémové vyučování aj.),
4. situační metody (řešení konkrétního případu, učení se prostřednictvím konfliktní nebo zátěžové situace),
5. inscenační a simulační metody (učení se prostřednictvím hraní určité situace v simulovaných podmínkách, metoda neviditelného divadla aj.),
6. metoda didaktické hry,
7. projektová metoda (učení se prostřednictvím řešení projektu),
8. výzkumná metoda (samostatné řešení problému výzkumné povahy, shromažďování podkladů, jejich analýza a vyhodnocení).

Metody podle povahy činností pedagoga a učícího se jedince:

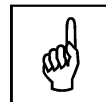
1. metody teoretické (přednáška, přednáška s diskusí, cvičení a seminář),
2. metody teoreticko-praktické (diskusní metody, problémové metody, programovaná výuka, resp. výuka pomocí vzdělávací aplikace, diagnostické a klasifikační metody, projektová metoda),
3. metody praktické (instruktáž, stáž, exkurze). (Maňák, 1995, Vališová a Kasíková, 2011)

Byť se mohou ve škole uplatňovat téměř všechny z uvedených edukačních metod, z přehledu je zřejmé, které metody se upřednostňují ve výtvarné výchově. Nejvíce se zde uplatňují metody praktických činností, metody receptivní, reproduktivní nebo heuristické, metody diskusní, problémové, situační, stejně jako metody didaktických her. Zcela typickou metodou, která našla ve výtvarné výchově své široké uplatnění, je metoda projektová. Vzhledem k její důležitosti jí nyní věnujme samostatný prostor.

3.3.2 Projektová metoda ve výtvarné výchově

Kořeny projektové metody vyrůstají z reformních pedagogických směrů první poloviny 20. století, zejména z pragmatismu a úvah Johna Deweye a Williama H. Kilpatricka, kteří považovali za zásadní, aby vyučování stavělo na vlastní aktivitě žáků, na jejich spolupráci a osobním zaujetí. Projektovou metodu podle Kilpatricka definují přívlastky jako sebevzdělávání („self-education“); učení, v jehož středu je dítě a jeho zájmy („child-centered learning“); učení skrze činnost („learning by doing“); svobodné učení („learning through freedom“) a učení se zájmem („learning with interest“).

Pojmy k zapamatování



Latinské sloveso *proicio*, které se stalo základem didaktického termínu *projekt*, mělo v klasické latině mnoho významů. Mimo jiné znamenalo házet kupředu, předhazovat, střelit, vypovídat, vrhat se do nebezpečí. Je zajímavé, že téměř všechny tyto konotace jsou i součástí významů, které si spojujeme s danou edukační metodou. Ve velmi obecné rovině chápeme projekt jako dlouhodobou, plánovanou a organizovanou činnost, která vede ke konkrétním výsledkům a je realizací nějakého předem pojatého úmyslu. V rámci uměleckého pole se dnes jako projekt označuje mnoho uměleckých aktivit, které se vymykají klasickým uměleckým druhům. Současná pedagogika hovoří o projektu jako o vyučovací metodě (v sousloví projektová metoda), jako o specifickém typu práce žáků, kteří samostatně zpracovávají určitá témata (projekty) a získávají při praktických činnostech a experimentech prospěšné zkušenosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 226)

Od původního Deweyho pojetí se dnes chápání projektu v praxi posunulo do několika různých rovin:

- projekt jako integrace různých témat (mezioborově zaměřený a integrující uměle izolované vzdělávací obory ve škole);
- projekt jako specifický způsob strukturace vzdělávacího obsahu (směřující k hlubšímu ponoru do určitého problému a integrující různé pohledy na dané téma);
- projekt jako sled praktických činností vedoucích k výsledkům v podobě výtvarného, dramatického nebo slovesného produktu;
- projekt jako řešení praktického problému ze života (žáci se učí řešit reálné problémy, např. jak vydávat školní časopis, jak získat prostředky na nákup nových pomůcek, jak organizovat akci pro mladší spolužáky aj.).

Zavedení projektové metody i dalších aktivizačních metod výuky do alternativních vzdělávacích zařízení a posléze i do běžných škol bylo reakcí na problémy tradiční školy, z nichž mnohé dodnes přetrvávají. Kromě formalismu a odtrženosti od života se tradiční škole vytýká, že zde převládá tzv. transmisivní pojetí výuky, v němž učitel prostřednictvím výkladu žákům předává již hotové poznatky daného oboru. V tomto modelu, který se příliš neliší od výukového prototypu z počátků povinné školní docházky, má žák pouze pasivní roli a sám se na poznávání aktivně nepodílí. Tento stav stále převažuje ve většině tzv. naukových (na vědách spočívajících) vzdělávacích oborů – naopak vyučování pojaté jako aktivní tvůrčí proces je tradičním vzdělávacím principem u tzv. expresivních (uměleckých) oborů, k nimž náleží i výtvarná výchova. Přestože počátky našeho oboru byly vším jiným než vyučováním postaveným na tvořivosti, během svého vývoje výtvarná edukace přesvědčivě ukázala, že poznávat lze rovněž pomocí aktivních tvůrčích činností žáků a že poznání tohoto typu je svébytnou a hodnotnou součástí vývoje osobnosti žáka.

Pro zájemce



Tradiční škole se dále vyčítá, že preferuje vědu před uměním, uměle izoluje obory, upřednostňuje předávání hotové sumy poznatků před heuristickými metodami a memorování před experimentem. Je potěšitelné, že současné kurikulum vyzývá k uplatňování transdisciplinárních přesahů a vytváření edukačních projektů, které by přirozeně spojovaly poznatky různých oborů i jejich odlišné poznávací postupy. Přestože se v současnosti hovoří o potřebě integrace vědění dnešních příliš úzce specializovaných oborů stále častěji (podrobněji Šobáňová a kol.,

2013), ve škole stále i nadále zůstává vzdělávací obsah členěn do navzájem oddělených vzdělávacích oborů, a je tak žákům i předáván – bez ohledu na mnohdy evidentní umělost tohoto rozdělení. Poznání je ve skutečnosti nepřehledný komplex vzájemně propojených a někdy dokonce protikladných poznatků a přílišná specializace oborů a jejich striktní oddělení vede spíš k roztržitésti poznatků a nepochopení vzájemných spojitostí mezi nimi.

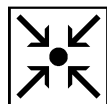
Izolaci jednotlivých vzdělávacích oborů může účinně překonat promyšlené propojování vzdělávacích obsahů, v pedagogice řešené i teoreticky jako problém mezipředmětových vztahů a projektového vyučování. Nové kurikulum integraci vzdělávacích obsahů nejen podporuje, ale po formální stránce integraci i samo vytváří spojováním jednotlivých oborů do širších vzdělávacích oblastí. Závazně však stanovuje pouze obsahový rámec (tedy to, čemu se mají děti naučit), nikoliv témata, formy a metody, prostřednictvím kterých bude vzdělávací obsah žákům zprostředkován. Základem integrované výuky a náročným úkolem učitelů je proto nalézání a rozpracování určitých nosných témat, která je možné otevírat z různých oborových úhlů pohledu a spojovat je do podoby projektů. Téma tak plní integrující funkci a vzdělávací obsah více oborů v sobě přirozeně spojuje. Neméně náročnou činností učitele je u projektového vyučování také strukturování učiva, kooperace s kolegy a mnohdy složité organizování projektů.



Důležitá pasáž textu

V české výtvarné výchově se projektová metoda začala uplatňovat větší měrou od 80. let 20. století, a to zejména na lidových školách umění (dnešních základních uměleckých školách), kde učitelé ve snaze umožnit žákům hlubší rozpracování námětového okruhu strukturovali práci do jednotlivých vyučovacích jednotek tvořících celek s jednotícím tématem. Tyto celky v podobě výtvarných řad nebo komplexnějších projektů byly plánovány pro delší časové období a při ztvárňování jednotlivých námětů se zde uplatňovaly rozličné výtvarné postupy. V období polistopadových společenských a politických změn našla projektová metoda novou živnou půdu i na běžných školách a v nově vznikajících neformálních vzdělávacích subjektech.

Igor Zhoř, autor mnoha publikací věnujících se současnému umění, interpretaci výtvarného díla a projektové metodě, experimentoval s projekty již v rámci svých praktických kurzů zvaných *Škola výtvarného myšlení* (Zhoř, 1987, 1989, 1990). Ve svých pozdějších metodických sešitech *Výtvarná výchova v projektech I* a *Výtvarná výchova v projektech II* (1995, 1996) ukazuje, že projektování výuky do propojených celků je ve výtvarné výchově zcela nestrojené a staví na naší přirozené schopnosti vytvářet volné asociace k podnětům okolo nás.



Příklad

Například projekt s názvem *Lidské ruce* koncipuje Zhoř (1995, s. 5–7) tak, že od prvotního zamyšlení nad tím, k čemu člověku slouží ruce², se následně řetězí aktivity výtvarného charakteru spojené s přemýšlením nad souvisejícími otázkami. Děti obkreslují ruku a vytvářejí z ní jednoduchou šablonu, se kterou si pak hrají a odpovídají na otázku, k čemu je člověku ruka, jaké činnosti a gesta je ruka schopná vykonávat. Děti pracují s otisky ruky (otiskují části

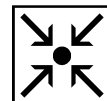
² „Na co máme ruce? Především na práci. Ruka však umí i pohladit, ohmatat, dotýkat se, léčit i tvořit. Ruce ukazují, kynou, píší, a chybí-li nám slova, pomohou i k dorozumění. Bez rukou se nenajíš, neovážeš kamarádovi ránu a těžko se ubrániš v nebezpečí. Ruka je dokonalá a krásná. Je tvou součástí.“ (Zhoř, 1995, s. 5)

dlaně a prstů, vytvářejí barevné soutisky, za pomoci kopírky tyto struktury zvětšují a vytvářejí bludiště aj.), kreslí klávesnici počítače nebo klaviaturu s rukama při práci, na základě mytologického příběhu o Prométheovi a jeho prstenu se zamýšlejí nad zdobením ruky a vytvářejí návrhy prstenů, šperků a jiného dekorování, zaměřují se na pozorování rukou na obrazech známých umělců (a přirozeně porozumí tomu, jakou roli mají lidské ruce při utváření naší identity a při komunikaci s okolím), hrají si s rukavicemi a vytvářejí z nich objekty.

Na daném příkladu je vidět, že ve výtvarném projektu se děti učí přemýšlet o souvislostech a vyjadřovat se o světě pomocí prvků výtvarné řeči. Zhoř i ostatní tvůrci projektů ve výtvarné výchově usilují o to, aby se děti naučily všimnout si mnohotvárnosti světa, aby si uvědomily, kolik podob má život, jak je můžeme vnímat a prožít. (Zhoř, 1995, s. 3)

Pro žáky 1. stupně základních škol připravila ve stejné ediční řadě pracovní sešity Hana Dvořáková (1996, 1998) a její návrhy projektů jsou vystavěny obdobným způsobem. Citlivým a milým způsobem hovoří k dětem a vede je k pozornému vnímání okolního světa, k „vidění“ všemi smysly, k vyjadřování pocitů a emocí i různých mimosmyslových obsahů. Napohled abstraktní a běžné zkušenosti malých dětí vzdálené pojmy vysvětluje autorka s nevšedním pedagogickým nadáním.

Příklad



Její projekty rozvíjejí témata, jako je čára a kreslení (náměty Kreslíme, abychom si rozuměli, Kouzla s čarou, Jak kreslí příroda), smyslové vnímání (náměty Jak vypadá slunce? Jak cítíš chlad? Jak namaluješ vodu? Když venku prší, Uschované vzpomínky), koloběh roku (Svět, který pozoruji, Kdo bydlí na louce a v listí, Co je krajina?). Autorka dětem nabízí témata, jako je domov a rodina, hudba, ulice, čas, dorozumívání. Informace o různých rovinách tématu jsou ve velmi zdařilém metodickém materiálu vždy doplňovány ukázkami z výtvarného umění a literatury a návrhy praktických výtvarných úloh. (Tamtéž)

Podstatě projektové metody ve výtvarné výchově lze dobře porozumět i díky četným publikacím Karly Cikánové a jejím pedagogickým zápiskům. (Viz Cikánová, 1992, 1993, 1995, 1996, 1998) Tato zkušená autorka v nich popisuje situace z běžné výuky, které se stávají zárodkem výtvarného problému a které lze do podoby projektu poměrně snadno rozvinout. Například vypráví, jak se jí děti svěřily s tím, že si v určitých situacích (např. před usnutím) zvláštním způsobem uvědomují samy sebe. Zdánlivě jednoduchá otázka „Paní učitelko, máte také své já?“ nebyla odbyta prostou odpovědí, ale odstartovala celou řadu navazujících expresivních aktivit: hru dětských rukou a jejich stisků v kruhu, „posílání“ mimických gest v obměně známé hry na tichou poštu, vytváření dramatických scének, zakreslování situací spojených nějakým výjimečným pocitem (rozbaluji dárek, nepodařilo se mi vstřelit gól), obtahování stínů postav na asfaltové ploše v parku, fázování gest a jejich zakreslování, grafický záznam dechu v kreslicím programu počítače atp. (Cikánová, 1998, s. 81–84)

Věra Roeselová, autorka známých metodických publikací, z nichž se projektů týká především kniha *Řady a projekty ve výtvarné výchově* (Roeselová, 1997), připomíná, že projektové vyučování nestaví na nějaké výjimečné výtvarné dispozici dítěte. Naopak se snaží o podporu všech dětí, které mají v rámci projektu dostat příležitost rozvíjet své schopnosti a osobnost. Problémové vyučování podle ní v dětech „probouzí zájem o svět, předkládá problémy, které navozují řetězce souvislostí, a motivuje úvahy vedoucí k osobitým postojům. Učí nejen odpovědi hledat, ale směřovat hlouběji a klást si otázky nové.“ (Roeselová, 1997, s. 25)

Vyzdvihuje, že role žáků i učitele je během projektového vyučování v rovnováze – staví se na zájmech obou aktérů edukace.



K zamyšlení

Roeselová (1997) připomíná, že projektová metoda se ve výtvarné výchově stala také předmětem polemik a není přijímána všemi učiteli. Například se objevila pochybnost, zda si v rámci projektů děti pouze nehrají a zda se tímto způsobem naučí výtvarné řemeslo. Tato otázka je však zároveň otázkou po smyslu výtvarného vyučování a po jeho cílech.

Jak jsme naznačili už v předchozím textu, smysl oboru ve všeobecném vzdělávání se dnes ve výcviku řemesla a manuálních dovedností nespátňuje. Někteří kritici se také obávali přílišného zavádění mimovýtvarných témat do výtvarné výchovy – jak ale vysvětluje Roeselová (a jak jsme ukázali na příkladech projektů I. Zhoře, H. Dvořákové nebo K. Cikánové), proces výtvarného poznávání zde směřuje nikoliv k nabývání sumy poznatků o tématu, ale spíše ke kořenům jevů, k obecným zákonitostem a vztahům. Na projektech Roeselová vyzdvihuje, že děti stimulují a vedou je pod povrch námětu. Soustředěná práce na výtvarném tématu nesoucím řadu navrstvených obsahů vyžaduje sice mnoho času, avšak teprve během delšího časového období lze vyjádřit různé podoby tématu, do sytosti vyzkoušet různá možná řešení a uspokojit touhu dětí i dospělých po poznání.

Projektová metoda nachází své uplatnění ve výtvarné výchově ve stále větší míře. Přestože může být praxe na mnoha školách jiná, významné přehlídky dětského výtvarného projevu ukazují, že jde v současnosti o nejvíce preferovanou a nejúčinnější výukovou metodu. V této souvislosti připomeňme alespoň pravidelné Národní přehlídky výtvarného oboru základních uměleckých škol České republiky nebo celostátní přehlídky výtvarných prací dětí a mládeže, které pořádá NIPOS-ARTAMA. Například projekty oceněné na poslední reprezentativní přehlídce (viz *Impulzy, tvorba, prezentace*, 2013, *Výtvarné přehlídky*, 2014), která se konala v Litoměřicích, ukazují, že současná úroveň metodických postupů pedagogů ve výtvarných činnostech s dětmi a mládeží je velmi vysoká a že základním, nenahraditelným metodickým postupem je ve výtvarné výchově právě projekt.

V edukaci dnes využíváme projektovou metodu zejména proto, že vede žáky k samostatnosti a tvořivosti při řešení problémů, propojuje školu se životem, přispívá k tomu, aby mladý člověk dosáhl seberealizace. Řešení projektu je koncentrovaný proces, který má sociální a výchovnou hodnotu, důraz je zde kladen na vnitřní motivaci žáků a na jejich vzájemnou kooperaci. Skrze projekt dítě přirozeně vnímá realitu v souvislostech, jeho dovednosti jsou rozvíjeny tvořivým způsobem, směřuje se ke konkrétnímu výsledku a nechybí zde ani zpětná vazba činností. Projektová metoda tak umožňuje nabývání tzv. soft skills, dovedností, které dítěti pomáhají vyjadřovat se a pochopit samo sebe i ostatní, které usnadňují a zkvalitňují spolupráci s druhými lidmi.

Pro zájemce



Projekty mohou mít různou podobu, lze je dokonce klasifikovat, jak se o to pokusila např. Hazuková (2006). Ukazuje, že projekty lze třídit podle různých hledisek:

Podle účelu:

- projekty zaměřené na výtvarnou formu a konstrukci určitého artefaktu (Např.: Jak se dělá hrneček);
- projekty cílící k estetické zkušenosti (Např.: práce s obrazem a jeho tvůrčí interpretace);
- projekty usilující o řešení nějakého problému (Např.: Co je to umění? Jak pohlížet na graffiti?);
- vedoucí k získání praktické dovednosti (Např.: vosková batika, správné zacházení se štětcem, práce s keramickou hlinou).

Podle navrhovatele: projekty spontánní, profesionálně připravené učitelem nebo vzdělávacím subjektem, kombinace obou;

Podle místa konání: projekty školní, domácí, mimoškolní, projekty spolupráce muzea a školy, projekty smíšené;

Podle časové náročnosti: projekty krátkodobé a dlouhodobé (projekty „malé“ a „velké“);

Podle počtu řešitelů: projekty individuální či kolektivní (skupinové, třídní, celoškolní).

3.3.3 Projektování do podoby výtvarné řady

Výtvarná témata, která učitel svobodně volí, aby realizoval učební osnovy, skýtají řadu možností, jak výtvarně i výchovně doprovázet žáky. Dobré, mnohostranné téma obsahuje mnoho vrstev, které je obvykle nemožné rozkrýt během jediné vyučovací jednotky. Systematická a dalším podnětům otevřená práce s tématem vyžaduje delší čas podle povahy a šíře tématu. Právě ve snaze o hlubší ponor do tématu řetězí výtvarní pedagogové jednotlivé vyučovací jednotky do kratších či rozsáhlejších celků. V předchozím textu jsme hovořili o výtvarných projektech, pedagog však může vytvářet také drobnější celky vzájemně provázených vyučovacích jednotek. Ve výtvarné výchově se pro ně ujalo označení výtvarné řady. Jde o blok po sobě jdoucích úloh, které propojuje nějaký záměr, téma nebo technologický postup.

Pojmy k zapamatování



Výtvarnou řadou rozumíme kratší útvar nesený konkrétnějším tématem, myšlenkou, podnětem. Výtvarnou řadu tvoří jednotlivé kroky převážně lineární, přímé povahy. Pozornost žáků se přitom upírá jedním určitým směrem. Výtvarná řada pomáhá přístupnou formou odmotávat nit z klubka tématu, aniž by ztrácela pro děti přitažlivost. Není tak rozsáhlá jako projekt; její stručnost, sevřenost nedovolí tématu "utéct".



Pojmy k zapamatování

Jaké rozlišujeme typy výtvarných řad? Roeselová (2001) nabízí toto členění:

Tematická (námětová) řada – výše popsaným postupem řetězíme náměty rozvíjející jedno téma a jednou z možných cest směřujeme k jeho zpracování.

Metodická řada – týká se metody, tj. zvoleného výtvarného postupu. Jednotlivé kroky řady z něj přirozeně a logicky vyplývají (cesta ke grafickému listu vede od prvotních náčrtů přes přípravnou grafickou techniku, k přenosu náčrtu na matrici, rytí matrice, tisku, adjustaci a prezentaci díla; cesta k výtvarné interaktivní instalaci vede přes promýšlení tématu, sběr materiálu, jeho zpracování, samotnou instalaci, komunikaci autor – dílo – diváci atd.).

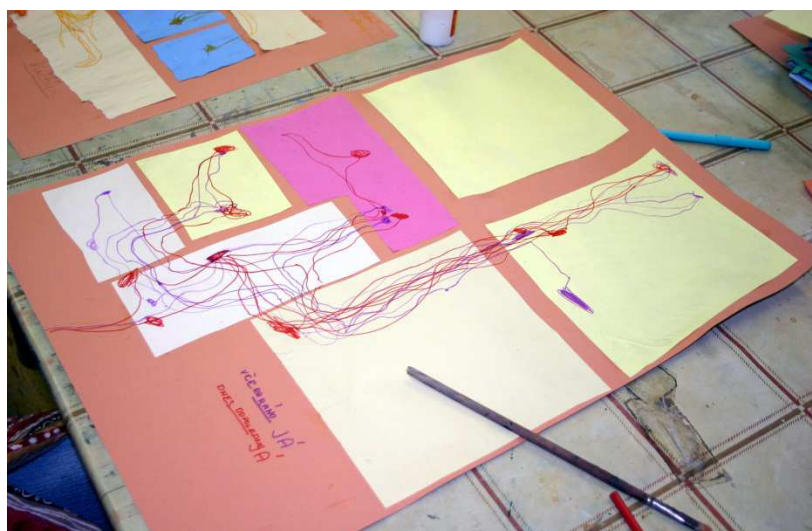
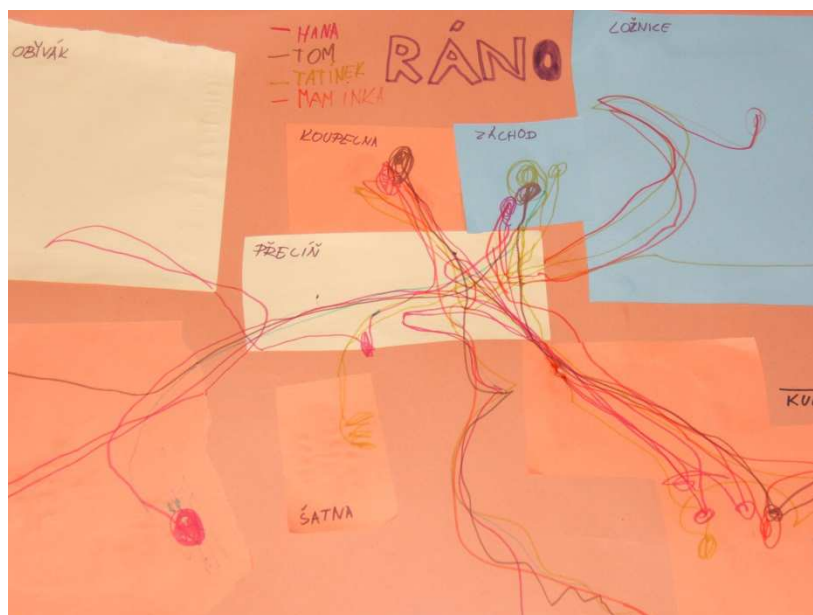
Výtvarný cyklus – je běžně známý z tvorby výtvarných umělců. Ve výuce žák zpracovává téma do celku několika variací, možností a obměn způsobu jeho ztvárnění, a to bez gradace a zásadní změny pohledu. Jednotlivá díla cyklu tvoří jednotný celek a takto vystupují i při prezentaci. Jednotu celku může podporovat např. jedna zvolená technika nebo způsob pojetí (cyklus ilustrací ke knize, cyklus studijních kreseb, cyklus digitálních fotografií na dané téma atd.).

Srovnávací řada – pedagog ji volí, když sleduje určitý cíl pedagogického, psychologického nebo diagnostického charakteru, např. když chce své žáky zkoumat z pohledu výtvarné typologie, pokroku ve výtvarném myšlení, citlivosti při vnímání uměleckého díla atd. (př.: učitel diagnostikuje sociální klima ve skupině řadou výtvarných činností: S kým si povídám – Třída jako moře – Moji spolužáci, obyvatelé ZOO – Přátelství – Milé dopisy spolužákům aj.)



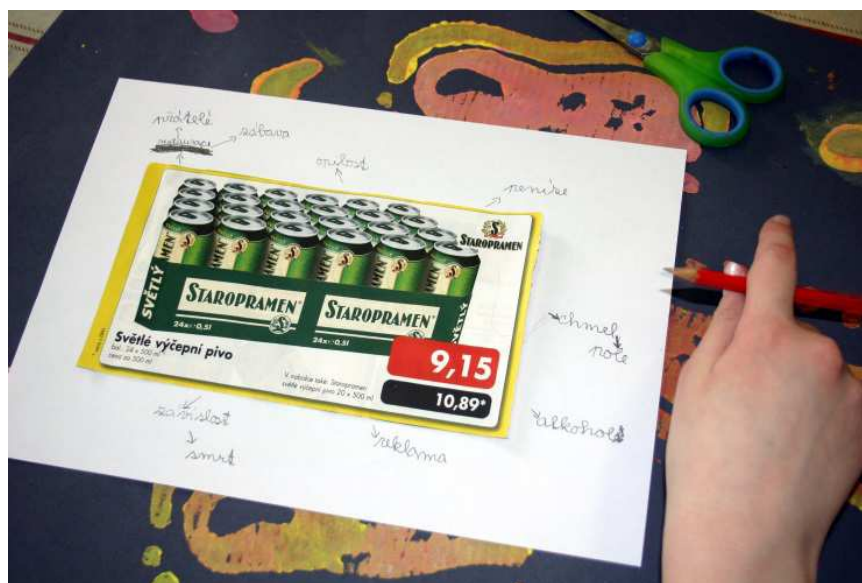
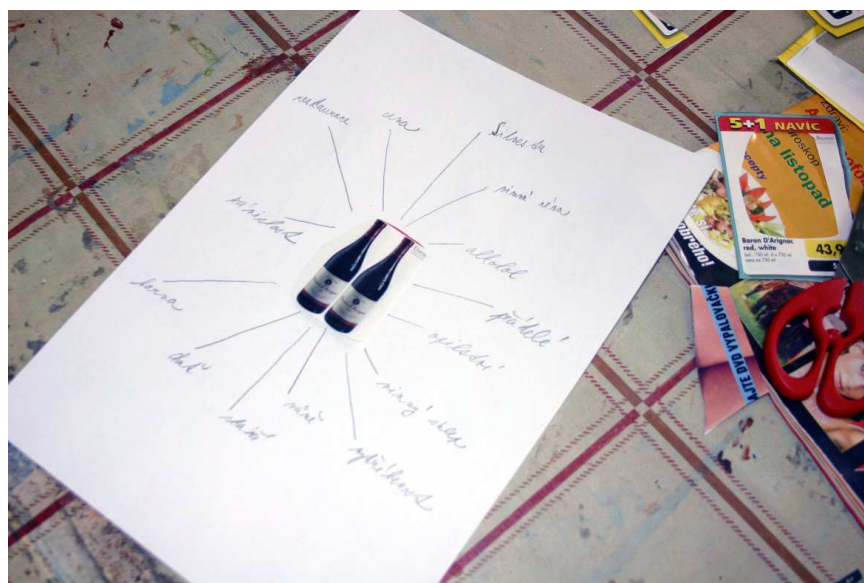
Průvodce studiem

Není zcela zřejmé, kde přesně leží hranice mezi výtvarnou řadou a projektem. Někteří učitelé (zvláště jiných vzdělávacích oborů) označují za projekty i drobné samostatné úkoly, které zadávají žákům a jejichž výsledkem je poster či powerpointová prezentace o nějakém dílčím tématu (rodném městě, nějakém živočišném druhu, historických památkách obce aj.). Z tohoto úhlu pohledu by byly výtvarné řady jistě plnoprávnými projekty. Z praxe výtvarné výchovy však známe i skutečně rozsáhlé a komplexní projekty, často dlouhodobé anebo intenzivní (např. týdenní), do nichž je někdy zapojeno velké množství žáků a učitelů.



Obr. 21–23 Záznamy pohybu členů rodiny; jeden z dílčích námětů výtvarné řady na téma *Doma* děti pojaly jako koláž a kresbu fixem; vyučovala Petra Šobánková

Téma *Ikona konzumu* žáci řeší samostatným způsobem tak, že vybírají (motivováni dílem A. Warhola) typického zástupce konzumní, resp. populární reality dneška. S tímto zvoleným motivem (fotografie Karla Gotta, modelky, mraženého kuřete z reklamního letáku apod.) dále samostatně pracují podle jeho povahy. Vytvářejí myšlenkovou mapu, konzultují s ostatními a učitelem své nápady a volí jeden z nosných motivů k výtvarnému zpracování (úprava fotografií v počítači, kumulace výrobků, deformace tváře modelky atd.). V komunikaci s učitelem a spolužáky ověřují komunikační účín svého zpracování. Nosné téma přechází do cyklu prací nebo graduje v dalším systematickém zpracování (grafická úprava reklamních letáků s posunutým významem, propagační materiál na nesmyslný výrobek, "brutální reklama" zobrazující pravdu o pozadí masové výroby – výrobní linka smrti s popravenými kuřaty atd.).



Obr. 24–25 Rozpracování tématu *Ikona konzumu*; vyučovala Petra Šobáňová



Obr. 26–27 Na obrázku jsou ukázky práce s myšlenkovou mapou při plánování kroků samostatné výtvarné řady a příklady kumulovaných variant portrétů, inspirovaných A. Warholem.



Průvodce studiem

Obě možné podoby edukačních celků, výtvarná řada a výtvarný projekt, umožňují hlubší a soustředěnější způsob práce. Teprve v praxi si vyzkoušíte, zda vám tato metoda bude vyhovovat. Než se zaměříme na další kroky nezbytné při přípravě výtvarné lekce, uvedeme ještě jako doplněk kapitoly příklad z praxe. Povšimněte si, že vzdělávací obsah projektu vychází z uměleckého pole a zároveň souvisí i s dalšími referenčními oblastmi, jako je sémantika, biologie, ekologie nebo literatura. Jde o příklad ryze výtvarného projektu, avšak s přesahy do dalších vzdělávacích oborů.



Úkol nebo cvičení

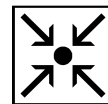
Po prostudování příkladu navrhnete v bodech vlastní projekt nebo výtvarnou řadu. Kromě tématu a dílčích námětů formulujte rovněž cíle a obsah úloh, stejně jako vztah k umění. V bodovém scénáři popište plánované úlohy; nezapomeňte, že projekt má být pestrý jak z hlediska typu úloh, tak i z hlediska obsahu a oblastí výtvarného vyjadřování.



Shrnutí

Cesta výtvarné výchovy k projektovému vyučování nebyla snadná a k uplatnění projektové metody zde mohlo dojít až po zásadním obratu oboru od mechanického obkreslování šablon k tvorbě pojímané jako způsob poznání a spontánní výpovědi dítěte. Snad žádný jiný vzdělávací obor nevyužívá v současnosti projektovou metodu takovou měrou a s takovým užitekem jako výtvarná výchova. Zdá se, že je pro nás zcela ideální metodou: vyhovuje tradičně činnostně pojatému výtvarnému vyučování i povaze expresivních činností stojících na autonomní výpovědi a zájmech jedince. Nejen v tomto, ale také v dalších bodech souzní projektové vyučování ve výtvarné výchově s tezemi vyučování ovlivněného pragmatismem a dalšími reformními proudy pedagogického myšlení. Patří k nim zejména zřetel k individualitě žáka, zohlednění jeho zájmů, důraz na sociální hledisko edukačního procesu nebo snaha vést žáky k autonomní interpretaci prožívaných životních situací, učit ho citlivě, kriticky a rozumně žít. Výtvarné projekty pracují se zkušeností dítěte a se situacemi a jevy z reálného života a životního prostoru člověka, nikoliv s uměle konstruovaným učebním obsahem strukturovaným do tradičních vyučovacích předmětů. Projekty reagují na požadavek, že výchova má vycházet z dítěte a škola má být co nejvíce spojena se životem. V projektu důvěřujeme schopnostem dětí a aplikujeme tezi, že nejlépe se učíme během řešení problémových situací a že poznání má být osvojováno aktivně. Přestože ve výtvarných projektech se uplatňují i přístupy velmi odlišné od původních Deweyových nebo Kilpatrickových postulátů (např. osobnost učitele je ve výtvarných projektech zcela určující a cílem v nich není pouze získání dovedností využitelných v budoucí profesi žáků a utilitárně chápaného poznání), stojí stejně jako projekty pragmatistů na vlastní aktivitě žáků, na jejich spolupráci a osobním zaujetí. V obou je významný nejen výsledek projektu, ale i proces jeho řešení. Projekty umožňují integrovat vzdělávací obsahy různých oborů, projekt jako specifický způsob strukturace učiva vede k hlubšímu ponoření do určitého problému a žáci se během něj učí pracovat samostatně, najít své místo ve skupině, řešit problémy a věřit svým schopnostem.

Příklad projektu



Strom uprostřed stromů – edukační projekt pro děti školního věku

Projekt *Strom uprostřed stromů* realizoval kolektiv pedagogů a dětí olomouckého Studia Experiment v létě 2012. Projekt byl zaměřen na komunikaci dětí s přírodou a kromě inspirace umělecké (tvorba Jiřího Valocha a Františka Skály) využil i inspirace ze světa vědeckého, konkrétně z oblasti sémiotiky, ekologie a vědecké fotodokumentace rostlin. Projekt byl realizován formou týdenního pobytu v Račím údolí u Javorníka a na jeho realizaci se podílel kolektiv pedagogů Studia Experiment ve složení Radka Novotná, Kateřina Pospíšilová, Daniela Smékalová, Petra Šobánková, Marek Šobán, Eva Žváčková ad. Autorkou koncepce a pracovních listů byla Petra Šobánková.

Projekt byl zahájen aktivitou inspirovanou tzv. „obrazovými haiku“ umělce Jiřího Valocha (viz pracovní list na obr. 29). Děti se při této aktivitě seznámily s přírodou v okolí a měly za úkol nalézt tři vizuálně zajímavé situace „in natura“, spočívající v konfrontaci různých, napohled všedních motivů spatřených v přírodě. Jednoduché, zdánlivě běžné, ale ve skutečnosti zajímavé situace děti vyfotografovaly a při společném večerním setkání prezentovaly na velkém plátně (pomocí dataprojektoru) spolu se svým slovním komentářem. Děti si v přírodě všimaly mnoha zajímavých motivů, např. zajímavého shluku kamenů, otvoru nory, překřížených větví, hmyzích cestiček v kůře, plastového kelímku v jehličí nebo uhynulého zvířete. Samotné fotografování nebylo pro děti novou či složitou činností, tím nezvyklým pro ně bylo spíše vyhledávání motivů v přírodě, zaměření na detail a také veřejná prezentace zvětšených fotografií.



Obr. 28 Z projektu *Strom uprostřed stromů*, foto Eva Žváčková

Obrazové haiku



Pracovní list k projektu
Strom uprostřed stromů

Studio Experiment
2012



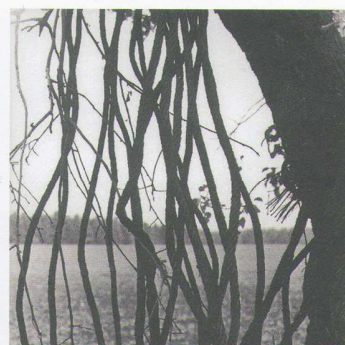
Haiku je název pro kratičkou japonskou báseň, která výstižně zachycuje nějaký zdánlivě všední okamžik v přírodě – dochází při něm k zajímavému setkání na pohled všedních motivů.
Japonský básník Bašó například složil toto haiku o žábě:

Žába

*Pradávný rybník.
Jen skočí-li tam žába,
zažbluňkne voda.*



A co je obrazové haiku? Český umělec Jiří Valoch (*1946) tak nazval sérii svých fotografií, na nichž zachytil různé nalezené situace, spatřené při putování v přírodě nebo ve městě.



Valoch, J., Haiku I, 1974;
černobílá fotografie, 237 x 237 mm



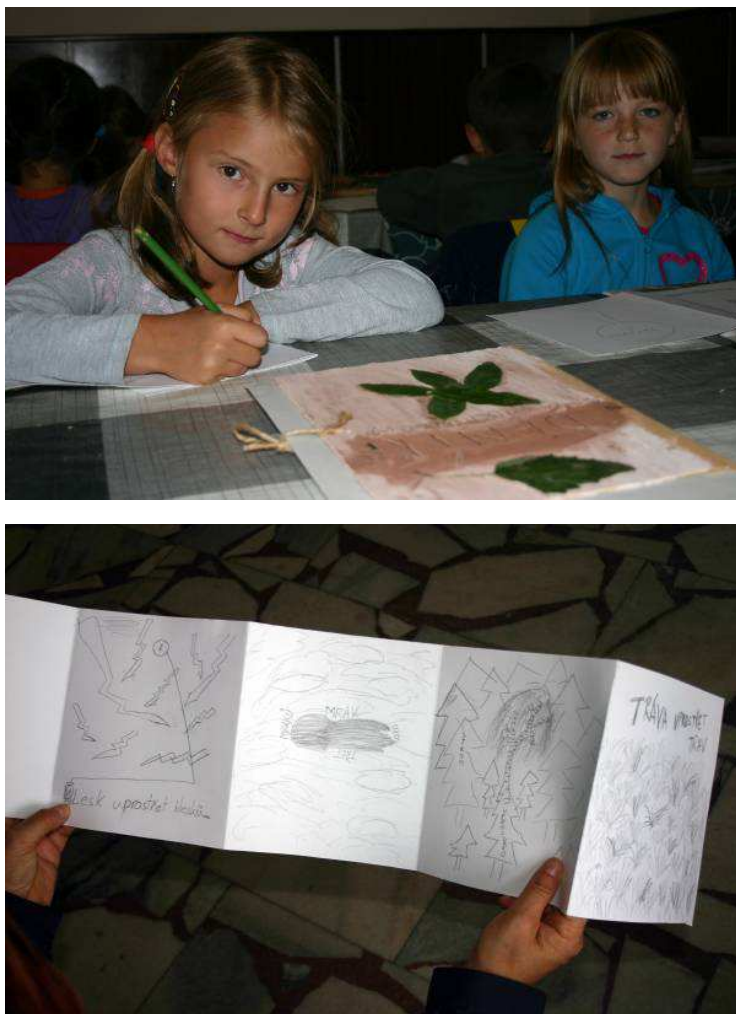
Pokuste se také vytvořit obrazové haiku. Pomocí fotoaparátu zachyťte zajímavá setkání přírodnin či lidských výtvorů, která naleznete na procházce přírodou. Může jít o zajímavý shluk kamenů, otvor nory, překřížené větve, hmyzí cestička v kůře nebo plastový kelímek v jehličí.



Obr. 30–33 Obrazová haiku, fotografie dětí vzniklé během edukačního projektu Strom uprostřed stromů, dole ukázka psaného haiku, které si některé děti chtěly rovněž vyzkoušet, foto Eva Žváčková

Také druhá úloha v rámci projektu byla reakcí na uměleckou tvorbu Jiřího Valocha. Tentokrát šlo o jeho konceptuální dílo nazvané *Sochy pro Gertu Pospíšilovou* z roku 1973, které je navzdory svému názvu tvořeno pouze bílým papírem formátu A4, na němž je vždy umístěn jen jednoduchý nápis: *strom uprostřed stromů, mrak uprostřed mraků, blesk uprostřed blesků, kámen uprostřed kamenů*.

Cílem této úlohy bylo zprostředkovat dětem vzdálené konceptuální umění a s ním také fakt, že vyvolání vizuální představy je ve výtvarném umění možné dosáhnout nejen obrazem, ale také verbálně, pouhým pojmenováním. Výchovná situace byla postavena tak, aby se děti zamyslely nad obsahem Valochových nápisů, aby dosáhly reprezentace daných obsahů ve své mysli a následně aby vytvořily volné kresebné záznamy asociací, které v nich *Sochy pro Gertu Pospíšilovou* vyvolaly. Děti vytvářely kresby do jednoduchého leporela z pruhu papíru, použita byla tuš a dřívko. V činnosti mohly pokračovat také vymýšlením dalších podnětných „soch“ a jejich kresebných záznamů. Napohled vysoce abstraktní a intelektuálně náročná hra s konceptuálními formami současného umění vedla ke společnému zamyšlení nad tím, co je to umění a jakých může nabývat forem. Navzdory počátečním obavám pedagogů ji děti přijaly zcela přirozeně. Také v tomto případě mohly využít textovou oporu v podobě pracovního listu.



Obr. 34 Z projektu *Strom uprostřed stromů*, foto Eva Žváčková

Konceptuální umění

Pracovní list k projektu
Strom uprostřed stromů



Studio Experiment
2012



Moderní umělci se přestali řídit klasickými pravidly a začali zkoumat hranice umění. V 60. letech 20. století se zamýšleli nad tím, co ještě může být uměleckým dílem, a učinili několik zajímavých objevů. Nejenže umění nemusí nutně zobrazovat to, co vidí naše oči, ale navíc může obrazy v divácích vyvolávat také pouhým pojmenováním.

Takovými pokusy se zabýval i Jiří Valoch, když v roce 1973 vytvořil dílo nazvané *Sochy pro Gertu Pospíšilovou*. Vypadalo takto:

tráva uprostřed trav

strom uprostřed stromů

mrak uprostřed mraků

blesk uprostřed blesků



Jistě Tě překvapil název tohoto díla. Vždyť to nejsou sochy, nýbrž prázdné listy papíru s jediným nápisem! Pokus se přistoupit na hru umělce a představ si tyto nápisy v podobě soch. Trávu uprostřed trav, strom uprostřed stromů... Podařilo se Ti vyvolat ve své mysli tyto představy? Pokud ano, porozuměl jsi tomu, co je to konceptuální umění. Popiš své představy ostatním a pokus se je nakreslit.

Umění, které pracuje především s myšlenkou (konceptem) a pojmenováním, nazýváme konceptuálním uměním. Konceptuální umělecké dílo neexistuje namalované na plátně nebo vytesané v kameni – přebývá v mysli umělce a jeho diváků.

Jiří Valoch (*1946)

Básník, konceptuální umělec, tvůrce vizuální a konceptuální poezie. Působí také jako teoretik umění, kurátor výstav a sběratel umění.

Obr. 35 Pracovní list k úloze inspirované konceptuálním uměním, konkrétně *Sochami pro Gertu Pospíšilovou* umělce Jiřího Valocha, autorka Petra Šobáňová

Na práci s představami vyvolanými pouze jednoduchými textovými hesly navázala třetí úloha, již byla sémantická cvičení dle stejného umělce a další „podivné“ hry se slovy. Pedagogové na formát A3 předem připravili nápisy se slovy KÁMEN, MRAK, STROM, LIST, VODA, PŘÍMKA, KRUH, ČTVEREC, TROJÚHELNÍK ad. Připraveny byly také nápisy se slovníkovými významy těchto slov. Na základě níže uvedené Valochovy básně měly děti za úkol instalovat tyto nápisy do krajiny. Dětem byla nabídnuta také možnost významového posunu (tj. umístit určitý nápis k objektu, k němuž podle pravidel našeho jazyka nenáleží), přesně jak k němu vybízí autorova báseň (viz pracovní list, obr. 36).

Při hře s nápisy děti opět použily fotoaparát, kterým byla zdokumentována podivuhodná interakce nápisu a objektu, který byl tímto nápisem označen. Sémantická hra, při níž se děti staly tvůrcem pojmenování a mohly experimentovat s porušením jeho zaběhnutých pravidel, přivedla děti k reflexi jejich vlastního (a dosud nereflektovaného) znakového systému jazyka a k zamyšlení nad jeho pravidly. Pro mladší děti byla tato etuda náročnější, ale přesto se některé posléze světily s tím, že již dříve spontánně přemýšlely nad označením některých věcí (které považovaly v určité chvíli za podivné) nebo nad tím, co by se změnilo, kdyby věci nesly zcela jiné označení.



Obr. 36–37 Z projektu Strom uprostřed stromů, foto Eva Žváčková

Slova a významy



Pracovní list k projektu
Strom uprostřed stromů

Studio Experiment
2012



Zamyslel ses už někdy nad tím, proč se věci označují právě takovými názvy, a ne jinými? Proč slunci říkáme slunce, a ne nějak jinak? Proč mají lidé právě určitá jména, a ne nějaká jiná?

Máš chuť zahrát si se slovy a jejich významy? Přečti si báseň Jiřího Valocha a zahraj si se svými kamarády. Připravené tabulky s nápisy čtverec, trojúhelník, přímka, kruh, mrak, tráva, kámen, strom, blesk umístí do krajiny tak, aby sis pohrál s pojmenováními podobně, jako je to popsáno v básni.

*nakresli čtverec.
označ jej trojúhelník.*

*nakresli trojúhelník.
označ jej přímka.*

*nakresli přímku.
označ ji kruh.*

*nakresli kruh.
jak jej označíš?*

*nakresli mrak.
označ jej kruh.*

*nakresli trávu.
označ ji přímka.*

*nakresli kámen.
jak jej označíš?*

Jiří Valoch



Nápisy v krajině můžeš vyfotografovat.
Máš-li chuť, můžeš vyrobit další podobný nápis
a umístit ho do krajiny.

Jak se vyjímal nápis přímka u trávy? Co se stane, když ke stromu přidáš nápis kámen? Kam jsi umístil nápis blesk? Vymyslel jsi ještě jiná neobvyklá pojmenování a souvislosti?

Sem napiš, jak se hra vydařila, a co si myslíš o způsobu, jak lidé pojmenovávají věci okolo sebe:

Obr. 36 Pracovní list k úloze inspirované konceptuálním uměním a sémantickými hříčkami, autorka Petra Šobánková

Čtvrtý námět našeho projektu byl – oproti předchozím – založen čistě na rukodělné práci s přírodním materiálem. Během projektu, který akcentoval také ekologické a duchovní aspekty, jsme usilovali o komunikaci s přírodou a rozvoj citlivosti k ní. Týdenním projektem nás proto doprovázel „rituální“ přítel-strom, u něhož jsme se denně scházeli a prováděli prosté rituální praktiky. Při pozdravech a jednoduchých obřadech spočívajících ve zdobení a obdávání stromu byly hojně využity metody dramatické výchovy. Na základě inspirace dílem Františka Skály, konkrétně jeho sochy *Lesojan*, jednotlivé skupiny dětí vytvořily velké objekty z přírodních materiálů. Šlo o dar našemu stromu, jeho strážce, fantastické lesní bytosti ze dřeva, větví, travin, koudelky. Při této činnosti se uplatnila touha (nejen) chlapců pracovat s nástroji a materiálem. Menší děti mohly vytvářet také menší figurky či oblíbené domečky ze dřeva a mechu.

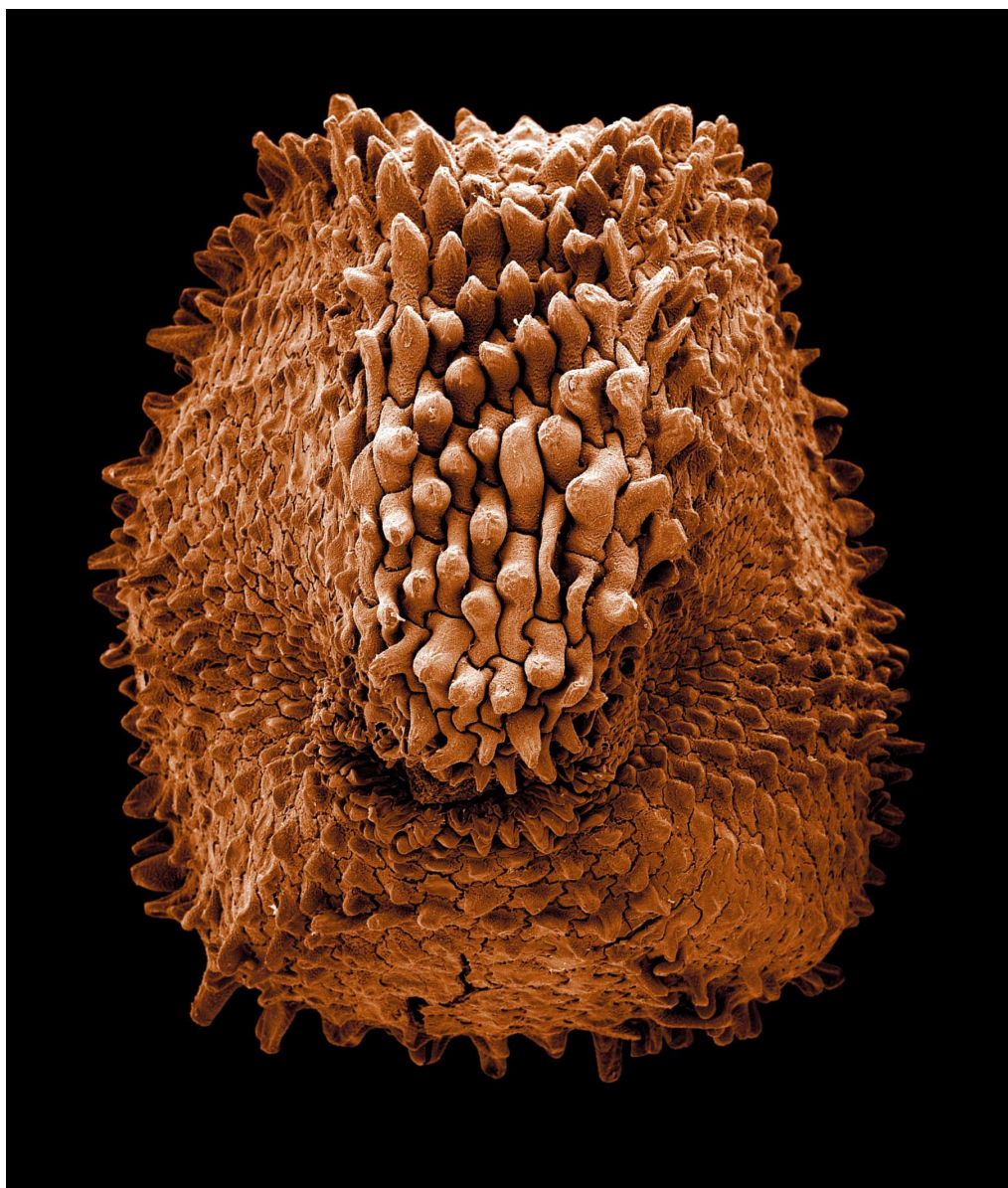


Obr. 37 František Skála, *Lesojan*, 1988, zdroj Artlist, dostupné z: <http://www.artlist.cz/frantisek-skala-139/>



Obr. 38–40 Z projektu Strom uprostřed stromů, foto Eva Žváčková

Pátý námět je příkladem propojení obsahů různých referenčních oblastí, uměleckého a vědeckého způsobu uchopení přírody. Inspirací nám byly efektní, surreálním dojmem působící mikrofotografie semen rostlin, plodů a dalších částí rostlinných těl vzniklé původně jako vědecká dokumentace s využitím světelného a skenovacího elektronového mikroskopu, avšak disponující nezvyklou estetickou působivostí. Autorem velkoformátových mikrofotografií je Viktor Sýkora, odborný pracovník a vedoucí Centra pro experimentální biomodely 1. LF UK. Cílem edukační úlohy bylo vstoupit do mikrosvěta a zamyslet se nad faktem, že našim očím je mnoho kvalit přírody skrytých a běžně je nevnímáme. Následně děti samy použily alespoň lupu a pozorně sledovaly přírodniny nalezené v okolí. Na základě pozorování jejich vizuálních kvalit pak vytvořily velkoformátovou malbu vybraného motivu, např. semen rostlin, chmýří pampelišky, jehličí, řezu stonkem aj. Malovali jsme temperou na formát A1.



Obr. 41 Viktor Sýkora, *Koukol polní – semeno*, mikrofotografie

Pod mikroskopem



Pracovní list k projektu
Strom uprostřed stromů

Studio Experiment
2012



Prohlédni si tyto zajímavé fotografie. Poznáš, co je na nich zachyceno?
Objekty vypadají jako z jiného, neznámého světa, a přesto jde o běžný výtvar přírody.
Fotografie jsou zvětšeninami semen rostlin, jako je kozlík, plamének nebo pohanka.
Pokus se zvětšeniny semen přiřadit k obrázkům celých rostlin.



Pohanka obecná (foto Viktor Sýkora)



Kozlík dvoudomý (foto Viktor Sýkora)



Plamének plotní (foto Viktor Sýkora)

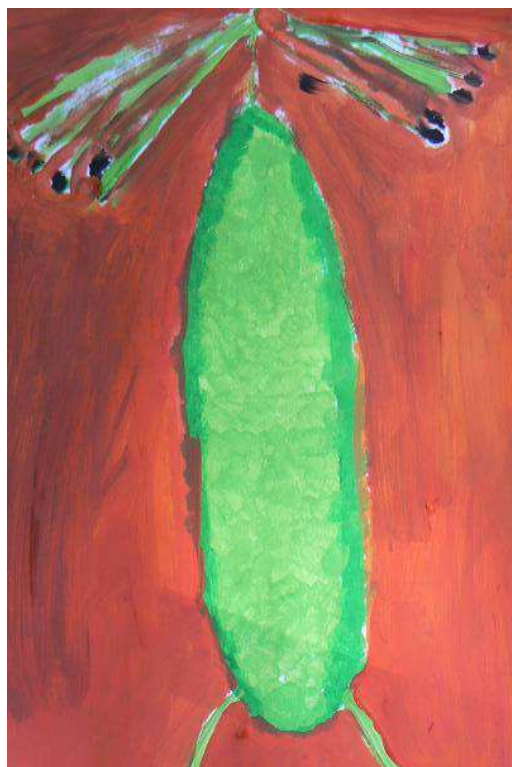


Vezmi si lupu a vydej se na průzkum do okolí. Jistě se ti podaří najít nějakou přírodninu, jejíž detaily se ti budou při zvětšení zdát neobvyklé. Inspiruj se jimi a vytvoř jejich zvětšený obraz pomocí temperových barev nebo pastelů.

Obr. 42 Pracovní list k úloze inspirované mikrofotografiemi rostlinných semen Viktora Sýkory, autorka Petra Šobánková



Obr. 43–44 Z projektu Strom uprostřed stromů, foto Eva Žváčková



Obr. 45–47 Z projektu Strom uprostřed stromů, malby dětí inspirované přírodními formami, foto Petra Šobáňová

Od mikropohledu bylo pak možné přejít ke krajině jako celku. Dětem byly s pomocí dalšího pracovního listu představeny základní zásady klasického kresebného záznamu krajiny, jako je snaha o komplexnost, zjednodušení, redukce detailů ad.

Nedílnou součástí projektu byla také reflexe formou deníkových zápisků. Práce na deníku propojovala jednotlivé náměty a stala se prostředkem k reflexi a utřídění získaných poznatků. Pro podporu této reflektivní složky byly připraveny deníkové pracovní listy (viz dále). Byl to vítaný podnět zvláště pro aktivnější děti, které si svůj deník mohly dotvářet ve volném čase a stále měly co dělat. Pracovní listy spolu s různými kresbami a poznámkami si mohly vkládat dovnitř deníku, který měl jinak zajímavou „surovou“, přírodní podobu. Byl napůl knihou, napůl objektem: tvořily ho kartonové desky ozdobené kůrou, ztrouchnivělými třískami, sušenými květy, travinami nebo kamínky a pískem.

Také tradiční noční hra byla spojena s reflexí – nejen v rozhovoru, ale i ve volných zápiscích. Hra byla pojata jako tichá procházka nočním lesem spojená s četbou afrického pohádkového příběhu metaforicky ukazujícího propojení člověka s přírodou a jejími dary. Zážitky z cesty nočním lesem děti zaznamenaly do výtvarně pojatého dopisu, který se k autorům tajemně vrátí až po čase. Dopisy v zalepených obálkách a opatřené jménem a adresou autorů pedagogové shromáždili a jako překvapení je dětem rozešlou až s půlročním odstupem. Do dopisů adresovaných sobě samému děti popsaly své pocity z lesa a zamyslely se nad tím, co jim pobyt v přírodě přináší, co pro ně setkání s přírodou znamená a co by chtěly ve svém životě zvládnout a dokázat.

Výtvarný projekt vyvrcholil slavností spojenou s vlastnoručně vyrobeným převlekem a dramatickými aktivitami. Středobodem bylo závěrečné poselství, kterým se s dětmi jejich přítel-strom rozloučil. V poetickém sdělení bylo dětem zdůrazněno to, co bylo hlavním obsahem celého projektu: význam přírody pro člověka, nutnost respektu k ní, ochrana přírodních hodnot a růst senzibility dětí k jejich estetickým kvalitám.



Obr. 48 Z projektu Strom uprostřed stromů, ukázka deníku, foto Eva Žváčková



Obr. 49–50 Z projektu Strom uprostřed stromů, ukázka deníku, foto Eva Žváčková

Příběh stromu

Pracovní list k projektu
Strom uprostřed stromů



Studio Experiment
2012



Každý živý tvor v přírodě prožívá svůj příběh. Zaposlouchej se do šepotu větví tohoto rozložitého dubu a povyprávěj ostatním jeho příběh.



Obr. 51 Pracovní list s úlohou, jejímž cílem bylo vést děti k reflektování prožitků a zkušeností získaných během projektu, autorka Petra Šobánková

Z mého deníku...

Pracovní list k projektu
Strom uprostřed stromů

Studio Experiment
2012

 V přírodě mě nejvíce zaujalo...

Tito tvorové:	Tyto rostliny:
Tyto přírodniny:	Ještě něco jiného:

 Zamysli se...
Co ubližuje přírodě?

Jak mohu pomoci?

Obr. 52 Pracovní list s úlohou, jejímž cílem bylo vést děti k reflektování prožitků a zkušeností získaných během projektu, autorka Petra Šobánková

Z mého deníku...



Pracovní list k projektu
Strom uprostřed stromů

Studio Experiment
2012

Zapiš si, co jsi v přírodě viděl...

Zapiš si, co jsi v přírodě slyšel...

Zapiš si, co jsi v přírodě cítil...

Zapiš si, co jsi v přírodě ohmatal...

Zapiš si, co jsi v přírodě ochutnal...

Potkal jsem tyto tvory:

Viděl jsem tyto rostliny:

Obr. 53 Pracovní list s úlohou, jejímž cílem bylo vést děti k reflektování prožitků a zkušeností získaných během projektu, autorka Petra Šobánková

3.3.4 Spojení metod s organizačními formami

V rámci školy i v oblasti neformálních vzdělávacích organizací se kromě široké škály metod postupně vyvinulo také mnoho různých organizačních forem, ve kterých jsou uspořádány aktivity pedagoga a žáků, směřující ke stanoveným obecným i konkretizovaným cílům edukace. Učitel vybírá ty nejvhodnější formy především s ohledem na cíl edukace, ale i na charakter jejího obsahu, na potřeby a zvláštnosti žáků a ovšem s nutným ohledem na možnosti, jež má v konkrétním vzdělávacím zařízení k dispozici. (Podle Skalkové, 2007.) Forma přímo souvisí s plánovanými a skutečně použitými metodami a dala by se označit za jejich vnější stránku. Organizační formy tvoří „konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva, tj. soustavy poznatků a činností obsažených v učivu, do soustavy vědomostí a dovedností žáků“. (Vonková, 2011, s. 173) Rovněž volba organizačních forem a případné upřednostňování některých z nich je výrazem strategií jednotlivých učitelů.

Některé edukační formy ve výtvarné výchově převažují, jiné se používají jen ojediněle. U organizačních forem, kterými tradičně rozumíme vnější stránku edukačních metod, příp. „komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci“ (Průcha et al., 2003, s. 148), jsou důležitá zejména dvě hlediska. Prvním je to, s kým a jakým způsobem se při edukaci pracuje, a druhým je vnější prostor edukace. (Kalhous, Obst a kol., 2002)

Jak jsme již naznačili, rozlišování forem a metod edukace je vždy poněkud teoretické, protože v praxi tvoří těsně provázaný celek. V některých případech nelze jednoznačně rozlišit, zda hovoříme o organizační formě, nebo spíše o metodě (viz např. beseda). Každá metoda totiž vyžaduje určité organizační uspořádání, a naopak. Běžný výklad učitele nebo komentovaná prohlídka výstavy v galerii či beseda jsou např. spojeny se slovními metodami, a to s monologickými nebo dialogickými. Při běžných vyučovacích jednotkách smíšeného typu nebo během workshopů pracujeme s celým spektrem nejrozličnějších metod, s metodami názorně demonstračními (pozorováním, předváděním činností souvisejících s výtvarným postupem nebo technikou, demonstrací obrazů, projekcí filmového nebo dalšího obrazového materiálu), praktickými (vyzkoušením a nácvikem výtvarných postupů, výtvarnými, pohybovými, dramatickými, literárními nebo hudebními aktivitami spojenými s expresivní interpretací) a slovními.

Protože tyto formy edukace usilují o aktivizaci žáků, užívají se zde hojně metody aktivizační (motivační metody, diskusní nebo inscenační metody, didaktické hry apod.). Při práci s pracovními listy, knihami nebo pracovními sešity pracujeme v základu také s metodami slovními (žáci užívají textový materiál), ty jsou však libovolně doplněny dalšími metodami spojenými s aktivitami, k nimž zadání pracovních listů nebo učebního materiálu vybízí (jde o metody samostatné práce žáků na nabídnutých úlohách).

K zamyšlení



Přestože se v současnosti objevují mnohé inovativní formy výtvarné edukace, jako je výtvarná dílna, aktivity v plenéru či rozličné formy práce s uměleckým dílem (animace, komentované prohlídky galerie) jak ve škole, tak v galerijním prostředí, zůstává typická vyučovací jednotka výtvarné výchovy typem hodiny založené na praktických výtvarných činnostech. To také odpovídá tradičnímu autonomně tvořivému pojetí výtvarné výchovy, v němž se klade důraz na vytváření podnětné tvůrčí atmosféry s cílem iniciovat spontánní umělecký projev žáků. Znamená to, že učení se zde realizuje především prostřednictvím kreativních činností či úvodního motivačního výkladu učitele a dialogu s žáky. Na základě výzkumů lze říci, že v praxi učitelé základních škol nejčastěji volí následující strukturu vyučovací hodiny: úvod (resp. zahájení vyučovací jednotky), motivace, jejímž cílem je iniciace následných výtvarných činností, prak-

tická výtvarná činnost, hodnocení výtvarných aktivit, závěr hodiny spojený s úklidem pomůcek. V našem šetření (Šobánková, 2013) realizovaném mezi učiteli základních škol se neobjevily žádné příklady inovativních či méně tradičních struktur vyučovacích jednotek, takže alternativa k výše uvedenému pojetí – přestože se nabízí a je možná, či dokonce žádoucí (viz očekávané výstupy formulované v RVP ZV) – se v odpovědích neobjevila. V této souvislosti dodejme, že struktura vyučovacích jednotek sama o sobě nevypovídá o jejich smysluplnosti a edukačních efektech, avšak – jak potvrzují četné analýzy vyučovacích hodin – „optimální působení na procesy učení žáků předpokládá, že jejich struktura (hodin, pozn. P. Š.) nebude jednotvárná, stereotypně se opakující ze dne na den, z týdne na týden, bez ohledu na věk žáků a charakter učiva“. (Skalková, 2007, s. 223)

Praktickým výtvarným aktivitám je ve výtvarné výchově přisuzována velká důležitost, více než polovina učitelů je považuje za těžiště výtvarného vyučování. Naprostá většina věnuje praktickým tvůrčím aktivitám v hodině časovou dotaci větší než 20 minut. Co se týká motivace, tak ta je ve spontánně tvořivém pojetí výtvarné edukace zásadní. Jejím úkolem je naladit žáky vhodným směrem a navodit ve skupině tvůrčí atmosféru, nezbytnou pro úspěch výtvarných aktivit a vyvolání prožitku.



K zamyšlení

Předkládají učitelé žákům i jiné než klasické výtvarné úlohy typu kresby či malby na zadaný námět? Věnují se žáci např. vytváření portfolií či sbírek předmětů, sestavování zátiší, prezentaci úloh před spolužáky, práci přímo v galerii, tvůrčímu psaní, výběru výtvarných děl a jejich slovnímu komentování,³ dramatickým či intermediálním etudám, práci s textovou pomůckou, s počítačem, on-line galerií apod.? Tento druh aktivit odpovídá současnému pojetí výtvarné edukace a mohl by vhodně doplnit klasické výtvarné úlohy – vyžaduje ovšem také určité změny v organizaci výuky. Přestože zařazování podobných činností do výuky je žádoucí také vzhledem k očekávaným výstupům formulovaným v rámcovém vzdělávacím programu, náš výzkum takovýto druh aktivit nezachytil. Závěrem poznámky lze říci, že v kontrastu s možnostmi výtvarné edukace, šíří vzdělávacího obsahu oboru a očekávaných výstupů stanovených kurikulem se škála metod a forem výtvarné edukace skutečně využívaných v praxi nejeví bohužel jako příliš pestrá.

³ Viz návrhy uvedené v dokumentu *Standardy pro základní vzdělávání: Výtvarná výchova (Pracovní verze z 30. 4. 2013)*. [Praha]: 2013. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/17383/vytvarna_vychova.pdf.

3.4 Didaktické prostředky ve výtvarné výchově

Nyní se ještě krátce zastavíme u materiálních didaktických prostředků, které spolu s dalšími komponentami edukace představují užitečný a často nezbytný prostředek k dosažení stanovených cílů. Jde o materiální předměty a vybavení, které dosažení edukačních cílů napomáhají zejména ve spojení s vyučovací metodou a organizační formou výuky. (Maňák, 1995) Didaktické prostředky jsou potřebné pro usnadnění učebních procesů subjektu edukace a umožňují zapojit během nich co nejvíce jeho smyslů. Proto je třeba zařadit do plánování výuky také úvahu nad didaktickými prostředky a možnostmi jejich zajištění.

Důležitá pasáž textu

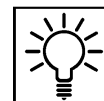


Co vše patří mezi didaktické prostředky? Skalková (2007) k nim řadí veškeré vybavení výukových prostor, za jejich zvláštní kategorii pak považuje učební pomůcky. Pomůcky usnadňují učení a pomáhají hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností. Malach (1993) člení didaktické prostředky následujícím způsobem:

- učební pomůcky,
- technické výukové prostředky,
- organizační a reprografická technika,
- výukové prostory a jejich vybavení a vybavení učitele a žáka.

Kategorie didaktických prostředků je ve výtvarné výchově velmi důležitá, protože povaha tvůrčích činností předpokládá využití širokého spektra nástrojů, materiálů a pomůcek. Didaktické prostředky plynou zejména z volby výtvarné techniky nebo postupu.

K zamyšlení



Připomeňme, že výtvarná technika slouží potřebám výtvarného vyjadřování, měla by podporovat sdělnost výtvarného vyjádření a umožnit optimální výrazové vyznění námětu nebo řešení výtvarného problému. Cílem pedagogického působení tedy zpravidla nebývá samotné zvládnutí techniky (byť teprve dostatečný rejstřík technik, osvojených během výtvarného vzdělávání, umožňuje žákům jejich svobodnou volbu), nýbrž právě optimální řešení výtvarného problému, k němuž je technika nezbytná. Volba výtvarné techniky tedy vyplývá jednak z potřeb námětu, jednak z hledání způsobu výtvarného řešení. Výtvarný pedagog dbá na to, aby přiměřeně věku žáků postupně rozšiřoval rejstřík těchto vyjadřovacích prostředků.

Výtvarné techniky jsou spojeny s materiály a nástroji a způsoby jejich vedení a použití.

Dělíme je obvykle takto:

- **kresebné postupy** – kresba tužkou, perem a dřívkem, kresba rudkou a uhlem, kombinované kreslířské techniky, kolorování, rozmývání a lavírování;
- **postupy malby** – malba temperou a různými nástroji, olejomalba, akryl, malba pastelem (suchým i voskovým), akvarel, kvaš, kombinované techniky (kombinování kreslířských a malířských postupů);
- **postupy grafiky** – přípravné grafické techniky (gumotisk, rytá kresba atd.), techniky tisku z výšky, z hloubky a z plochy, xeroxová nebo počítačová grafika, nepravé grafické techniky (monotypie, otisky předmětů a nástrojů, frotáž atd.);

- **postupy plastické a prostorové tvorby** – modelování, tvarování materiálů a konstruování z daných prvků, seznámení s plastickými i sopečnými postupy, objektová tvorba. Kombinování různých výtvarných postupů a materiálů;
- **soudobé výtvarné postupy** – poznávání výtvarných postupů 20. století, výtvarné objekty z nalezených přírodnin, předmětů či materiálů, ready-mades, instalace a výtvarné akce, koncepty, land-artové aktivity.

Ze stručného přehledu technik je vidět, že učební pomůcky jsou pro kvalitu výtvarné edukace nezbytností. Ve výtvarné výchově však využíváme také další typy pomůcek a technická zařízení, které nemusejí přímo souviset s technikou výtvarné úlohy. Zřejmě nenajdeme typ didaktického prostředku, který bychom ve výtvarné výchově nemohli využít. Využívá se počítač se softwarem (zejména s grafickými programy) a projekční technika, široké uplatnění mají různé zvukové záznamy, modely, zobrazení (ať již v klasické podobě didaktických obrazů, fotografií, reprodukcí nebo zobrazení prezentovaných prostřednictvím didaktické techniky). Nejrozšířenější technické výukové prostředky nacházejí ve výtvarné výchově své bohaté využití, v současnosti jde zvláště o počítače s internetovým připojením, tablety, dataprojektory, interaktivní tabule, ale i běžné přehrávače hudby a videa.

Nové možnosti přináší a do budoucna ještě přinese vývoj technologie 3D tisku a zlevňování příslušných programů a tiskáren. Lze očekávat další využívání mobilních technologií pro edukační účely – ve výtvarné výchově lze např. využít různé didaktické aplikace muzeí a galerií. Do budoucna se mobilní aplikace vzdělávacího charakteru budou jistě bohatě využívat; již dnes jich existuje velké množství a zpřístupňují různý obsah a témata: umělecká díla, fenomén barvy, zvuku. Existuje také mnoho různě kvalitních aplikací, které umožňují jednoduché, intuitivní vytváření počítačové grafiky. Webové prostředí dnes obsahuje množství edukačních příležitostí: ve výtvarné výchově oceníme, že mnohá muzea umění se zasloužila o spuštění celých e-learningových portálů nebo bohatě využitelných informačních a vzdělávacích databází.

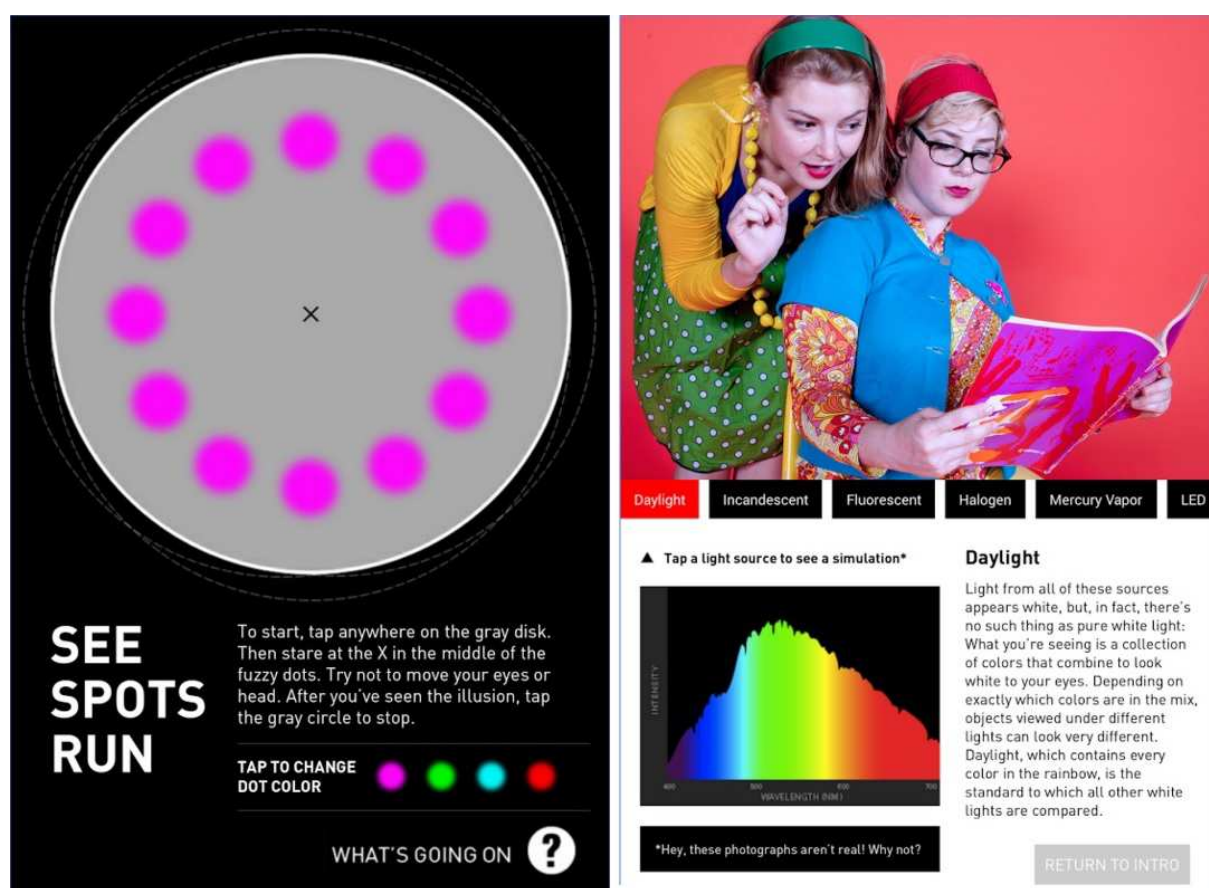
Stále se samozřejmě využívají také textové pomůcky, oblibě se těší pracovní listy. Jednotné, ucelené řady učebnic pro základní vzdělávání dnes ve výtvarné výchově neexistují a kreativní charakter oboru zřejmě i do budoucna vylučuje masové využívání určité konkrétní sady učebnic. Častější je využívání různých obrazových publikací, zejména k výuce dějin umění.

Co se týká výukových prostor a jejich vybavení, situace se na různých školách liší. Někde mají učitelé a žáci k dispozici plně vybavený ateliér, jinde se výtvarná výchova vyučuje v běžné třídě pouze se základními pomůckami. Učitel by se měl zasazovat o to, aby jeho vzdělávací obor na dané škole měl dostatečnou technickou a materiální podporu. Bez ní se výtvarná výchova neobejde.

Shrnutí



V kapitole jsme představili jednotlivé komponenty edukačního procesu, zejména cíle a obsah vyučování, metody, organizační formy a didaktické prostředky. Připomněli jsme, že cíle edukace mohou být kognitivní, afektivní a psychomotorické. V souvislosti s didaktickou kategorií vzdělávacího obsahu jsme upozornili na to, že obsah je nedílnou součástí výtvarné edukace, přestože učitelé v praxi při plánování vyučovací jednotky přemýšlejí spíše nad námětem nebo výtvarnou technikou. Ty však mají vždy sloužit k předání nějakého obsahu, neboť bez obsahu a činnosti žáků s ním by výuka nemohla proběhnout. Učitele lze chápat jako tvůrce a zprostředkovatele obsahu prostřednictvím žákovské činnosti, tvorba a strukturování obsahu výuky má stát v centru pozornosti učitele. Ve výtvarné výchově vychází obsah vyučování z uměleckého pole a učitel by měl plánované úlohy propojovat s obsahy této mateřské disciplíny. V rámci výtvarné výchovy slouží často (ne však výhradně) jako reprezentant obsahu námět. Pro předání obsahu používá pedagog nejvhodnější metody, organizační formy a dostupné didaktické prostředky. V tomto směru se ve výtvarné výchově osvědčila projektová metoda.

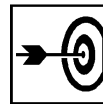


Obr. 54 Ukázka zdařilé, volně přístupné mobilní aplikace na téma barvy s názvem *Color Uncovered*, Exploratorium, 2013

4 Pedagogická praxe a její součásti

Náš metodický materiál má sloužit studentům výtvarné výchovy při přípravě na pedagogickou praxi. Zakončíme ho tedy stručným představením základních pojmů pedagogické praxe během studia, k nimž patří náslechy a výstup.

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat hlavní části pedagogické praxe (náslechy a výstupy),
- porozumět struktuře náslechového protokolu,
- aplikovat strukturu do vlastní praxe, analyzovat sledovanou vyučovací jednotku.

4.1 Náslechy

Náslechem obvykle začíná každá pedagogická praxe. Student sleduje práci zkušeného učitele, zapisuje si poznámky a provádí analýzu zhlédnuté vyučovací jednotky. Po skončení provádí s učitelem pedagogický rozbor, klade doplňující otázky.

Co sledovat při náslechu? Při náslechu sledujeme nejen práci učitele, ale také chování a činnost žáků, atmosféru během vyučovací jednotky atd. Zajímat by nás měl vždy její kontext: je pozorovaná vyučovací jednotka součástí širšího celku? Výtvarné řady, výtvarného nebo interdisciplinárního projektu? Je třeba zeptat se učitele, co je cílem sledovaného edukačního procesu, jaké učivo má v úmyslu zpracovávat, jaké jsou očekávané výstupy. Teprve s těmito vstupními informacemi je pak možné na závěr provést hodnocení.

V průběhu samotné vyučovací jednotky sledujeme její jednotlivé části: motivaci, způsob zadání výtvarné úlohy, organizaci samotné výtvarné aktivity, využití didaktických pomůcek, časové rozvržení jednotlivých částí vyučovacího procesu. Analyzujeme vzdělávací obsah předkládaný v jednotlivých úlohách, o jaký typ vyučovací jednotky se jedná, jaké organizační formy učitel použil a zda jsou adekvátní pro dosažení cíle. Jsou výtvarné či jiné úlohy skutečně rozvíjející?

Během výtvarné aktivity i v závěru sledujeme také hodnocení: Hodnotí učitel své žáky? Zajímá ho, co dělají? Jak své žáky hodnotí a sdělil jim předem svá kritéria? Vede je také k sebehodnocení, podílejí se žáci mezi sebou na hodnocení a reflexi činností? Je hodnocení objektivní, umí ho učitel zdůvodnit? Hovoří učitel více o tom, co žáci dokázali, nebo se spíše orientuje na nedostatky? Vrací se učitel k cíli hodiny a hodnotí, zda byl dosažen? Přijali byste sami v roli žáků styl učitelova hodnocení?

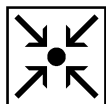
Přemýšlíme rovněž nad atmosférou ve třídě, nad postavením učitele, mírou jeho dominance a nad projevy jeho osobností. Je učitel pro žáky přirozenou autoritou? Jaký je styl jeho práce? Snaží se vytvořit optimální a bezpečný prostor pro tvořivost žáků, komunikaci a splnění výukových cílů? Sledujeme, jakým způsobem komunikuje učitel s žáky: Ptá se? Pokud ano, čeká na odpověď? Příkazuje? Vede monolog či dialog? Jakou úroveň má jeho vyjadřování a vystupování? Vyjadřuje se srozumitelně a adekvátně k věku a zkušenostem žáků? Uplatňuje individuální přístup při práci s žáky, je citlivý, taktní, profesionální? Dává možnost uspět všem žákům, jsou jeho nároky přiměřené? Je spravedlivý, objektivní? Byli bychom rádi mezi jeho žáky?

Při hospitaci sledujeme také žáky: jak se chovají, jak reagují na styl učitelovy práce. Spolupracují? Komunikují s učitelem a mezi sebou? Zaujala je předkládaná činnost, jsou tvůrčí, aktivní? Mají zájem o poznávání, o přemýšlení a vlastní vyjadřování výtvarnými prostředky? Snažíme se chování žáků diagnostikovat, při rozboru hledáme možné příčiny případné nekázně, pasivity, odmítání. Rozlišujeme přitom, co je většinovým, skupinovým jevem, a co je naopak chováním, resp. reakcí jednotlivce. Jak hodnotíme úroveň žáků, jejich samostatnost, pracovní nasazení, schopnost spolupráce? Učili bychom rádi takové žáky?

Všímat si můžeme také hygienických podmínek (ne ve smyslu „čistoty“ – hygienou rozumíme rovněž dodržování správné hladiny osvětlení a teploty, vhodný nábytek a vybavení, přestávky atd.) a prostředí školy a třídy. Podporuje prostředí naši snahu o estetickou kultivaci žáků? Je zařízení praktické, má učitel dostatek prostoru pro svou činnost? Má k dispozici speciální učebnu pro výtvarnou výchovu, technické zázemí, sklad na materiál atd.? Chodili bychom rádi do takové třídy, školy?

Náslechy jsou nejdůležitějším pramenem prvních pedagogických zkušeností: teprve nyní se komplexněji (nejen intuitivně, pocitově) zamýšlíme nad procesem vyučování a jeho fázemi, nad tím, jak nejlépe dospět k cíli edukace, nad tím, co bychom raději změnili, i nad způsoby optimální variace méně osvědčených postupů. Hospitované hodiny by měly být podrobně analyzovány (s hospitovaným učitelem nebo později v rámci semináře), studenti by se měli zamýšlet nad příčinami chování žáků, nad postoji, metodami a úrovní pedagogických dovedností učitele, měli by sami navrhnout konkrétní inovace. Přestože mohou být často vysloveny s nadměrnou kritičností, bez zkušenosti a s jistou naivitou, je třeba se o ně pokoušet. Právě v těchto fázích distance a kritiky se totiž zásadním způsobem vytváří autonomní osobnost budoucího pedagoga.

K poznamenání postřehů během náslechu může dobře posloužit pozorovací záznam náslechové praxe. Příklad takového záznamu je součástí našeho studijního textu. Pokud považujete ukázkou pozorovacího záznamu za vyhovující a přehlednou, můžete ji použít při vlastních násleších.



Pozorovací záznam náslechové praxe

Pozorovací záznam náslechové praxe vypracoval:	Ročník a obor:
Stručná informace o hospitovaném učiteli:	Datum náslechu:
Vzdělávací oblast a vzdělávací obor: Umění a kultura, výtvarná výchova	
Tematický celek (projekt, výtvarná řada):	
Průběh vyučovací jednotky, její stručný bodový scénář (včetně stručné charakteristiky úloh, na nichž žáci pracovali, a časového rozvrhu):	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Analýza a hodnocení vyučovací jednotky:	
Jakou roli hrála evokační část, resp. motivace, a jakou měla formu?	
Jaký vzdělávací obsah nabízely předložené úlohy? Lze je označit za rozvíjející? (Uveďte v heslech.)	
Jaké cíle byly během vyučovací jednotky naplněny? Jakých výstupů žáci dosáhli?	
Pracovalo se během tvůrčích činností s námětem? Pokud ano, uveďte s jakým a ohodnoťte jeho vhodnost.	
Jakým způsobem byly zadány tvůrčí činnosti? Bylo zadání srozumitelné a jasné s kritérii hodnocení?	
Jakými tvůrčími postupy se pracovalo, příp. jakou výtvarnou technikou?	
Jak bylo zajištěno propojení s uměním a kulturou?	
Jaké byly využity vyučovací metody, jak byly činnosti učitele a žáků organizovány?	
S jakými didaktickými prostředky se pracovalo?	

Ohodnot'te celkové klima vyučování. (Zaměřte se na sociální vztahy mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, na postavení učitele, prostor pro komunikaci a tvořivost žáků atp.)	
Jakým způsobem se hodnotila činnost žáků?	
Mělo vyučování nějaké vyústění, reflexi? Jak byla reflexe vedena?	
Další poznámky, celkové hodnocení vyučovací jednotky, pojmenování problémových oblastí, návrhy na zkvalitnění úloh a jejich vedení:	

4.2 Výstupy

Výstupem v rámci pedagogické praxe rozumíme samostatnou pedagogickou činnost studenta. Výstupy obvykle následují teprve po praxi následové a student by na ně měl být dobře připraven. Při přípravě konzultuje student s cvičným učitelem veškeré náležitosti, které předtím sledoval v rámci následu.

Obvykle je cvičný učitel otevřený studentově snaze po inovacích a respektuje jeho nápady – byť se někdy jeví jako nereálné nebo poněkud naivní. To je však přirozené a moudrý učitel nezkušenost praktikanta přijímá s pochopením a úsměvnou vzpomínkou na vlastní pedagogické začátky.

S neochotou narušovat zaběhnutý způsob výuky a se striktním zadáním učitele v otázce tématu, metod, časového rozvržení apod. se praktikující student setká spíše v tzv. naukových předmětech, kde je tlak osnov – také vzhledem k různým typům závěrečných nebo přijímacích zkoušek – neúprosný. V rámci výtvarné výchovy je formulace učiva v rámci osnov konkrétního ŠVP stejně závazná jako u ostatních vzdělávacích oborů, avšak volba metod, forem a zejména motivačních námětů je v mnohem větší míře závislá na svobodné volbě a osobnosti pedagoga. Proto nebývá takový problém se zařazením studentova samostatného projektu nebo výtvarné řady do probíhajícího procesu výuky.

Jinou možností je vřazení studentovy praxe do probíhajícího širšího celku. Učitel s žáky realizuje např. celoroční projekt na téma Historie našeho města a nabídne studentovi spolupráci na tomto projektu. Student si prostuduje cíle projektu a obeznámí se s dosud proběhlými aktivitami a po diskusi a konzultacích s učitelem připraví relativně samostatnou výtvarnou řadu např. na téma Příběhy domů nebo Krása portálů apod. Méně častým a z našeho pohledu nevhodným přístupem je autoritativní zadání, kdy učitel studentovi přesně sdělí, jaká témata, učivo, činnosti, techniky atd. má realizovat, aniž by mu dal možnost vyzkoušet si vlastní nápady. Student je pak jakousi prodlouženou rukou a dvojníkem učitele a ten pak studenta hodnotí nikoliv podle jeho kreativity a samostatnosti, nýbrž podle toho, jak se praktikant připodobnil jeho vlastní osobnosti a očekávání.

Shrňme tedy, že na praxi se setkáme v zásadě se třemi přístupy cvičného učitele ke studentovi:

- vytvoř a realizuj samostatný projekt,
- zařaď se s vlastním projektem do širšího celku, který právě realizujeme,
- převezmi témata a aktivity, které mám přesně připraveny.

První dva jmenované přístupy jsou z pohledu studenta vítané a přinášejí mu největší užitek. Ve všech případech je však právem studenta očekávat od cvičného učitele potřebný a přiměřený čas, pomoc a radu. Naopak student by měl mít na paměti, že praxe by neměla narušit běžnou činnost školy. Dodejme také, že přílišné sebevědomí praktikanta, jeho suverenita a nadměrná kritičnost se obvykle samy vytrestají ve chvíli, kdy je student zanechán napospas živým a nezkrotným žákům. Od studenta učitelství je naopak třeba požadovat dostatečnou míru empatie a schopnosti komunikovat citlivě, vstřícně (ale i asertivně) s různými typy cvičných učitelů. Tato komunikace by však měla být komunikací partnerů, vztahem zkušenějšího a začínajícího kolegy.

Požadavky je však třeba směřovat také směrem ke studentům: studenti by měli na cvičné škole skutečně trávit všechen předepsaný čas, pečlivě si vést předepsanou dokumentaci (budou ji vykazovat také po návratu na fakultu), účastnit se každodenních povinností učitele. Plně vytížený učitel rád přivítá studentovu spolupráci při dozorech na chodbách a v jídelně, při vyplňování pedagogické dokumentace, při přípravě pomůcek nebo prezentaci výtvarných prací na školních výstavách apod. Student by měl na těchto povinnostech přirozeně participovat; míra účasti je věcí dohody.

Průvodce studiem



Nezapomeňte, že povinností cvičného učitele je vypracovat na závěr vaší praxe hodnocení jejího průběhu. Učitel bude hodnotit především váš přístup a úroveň přípravy. Na základě tohoto hodnocení a po splnění dalších požadavků ze strany fakultního garanta vám pak bude praxe započtena. Informujte se na katedře u svého garanta, jakým způsobem budete svou praxi po jejím skončení prezentovat (např. prezentace průběhu a výsledků praxe na CD, formou výstavy apod.) a pro potřeby této prezentace si pořizujte fotodokumentaci.

Na závěr praxe provádí cvičný učitel závěrečné hodnocení studentovy práce. Hodnotí přitom zejména:

- úroveň odborné přípravy (z daného vzdělávacího oboru),
- úroveň didaktické přípravy,
- schopnost plánovat učivo a úlohy žáků,
- formulovat cíl svého pedagogického působení,
- schopnost motivovat žáky,
- volba vhodných forem a metod výuky,
- využití didaktických pomůcek a prostředků,
- práce s pedagogickou dokumentací,
- zapojení do provozu školy,
- úroveň komunikace a výchovné práce s žáky (způsob vyjadřování, klima ve třídě, kázeň žáků, reakce na negativní jevy ve třídě apod.),
- celkový přístup studenta k praxi (aktivita, kreativita, nápaditost, komunikace s cvičným učitelem, spolupráce v rámci pedagogického sboru).

Závěrečné shrnutí praxe obsahuje:

- závěr (student požadavkům praxe vyhověl – nevyhověl),
- a další poznámky učitele obsahující náměty na zlepšení přípravy studentů pedagogické fakulty, návrhy spolupráce s příslušnou katedrou, celkové hodnocení úrovně studentů fakulty.



Shrnutí

Během pedagogické praxe budete sledovat vyučování učitelů v praxi a analyzovat hospitované vyučovací jednotky. Prostřednictvím této analýzy a hodnocení získáte první pedagogické zkušenosti, jež dále rozšíříte vlastními výstupy. Při jejich přípravě využijete všechny předchozí kapitoly našeho studijního textu.

Závěr

Milí čtenáři,

dospěli jsme společně k závěru tohoto studijního materiálu. Věřím, že jste si udělali přibližnou představu o práci učitele výtvarné výchovy a připravili se na vlastní pedagogickou praxi. Na závěr připomeňme, že plánování edukačního procesu má různé úrovně – od studia kurikula až k přípravě dílčích vyučovacích jednotek. K plánování edukačního procesu pedagog potřebuje celý komplex didaktických znalostí a dovedností, zdůraznili jsme, že činnost pedagoga stojí především na porozumění obsahu edukace a jeho následné transformaci do podoby, jež je přístupná žákům. Neméně důležitá je však také vnitřní motivace pedagoga a jeho ochota vracet se zpětně k vlastní výuce, analyzovat ji a reflektovat s cílem zdokonalovat své pedagogické schopnosti. Věřím, že i v budoucnu využijete všech možností k tomu, abyste načerpali další znalosti a získali bohaté pedagogické zkušenosti. Pro zvládnutí náročné učitelské profese je další vzdělávání nezbytností.

Uvádí se, že většina začínajících pedagogů vyučuje stejně jako učitelé, s nimiž se během svého vzdělávání sami setkali. Zamyslete se závěrem nad tím, kolik opravdu dobrých učitelů jste na svém putování českým školstvím potkali. V této souvislosti si dovoluji radu na závěr: pokud opravdu budete chtít, můžete učit po svém. Nepřestávejte hledat nové zdroje ke studiu a získávejte co nejvíce pedagogických zkušeností již během svého studia!

S přáním všeho dobrého –

Petra Šobánková

Literatura

Bauhaus Výmar - evropská avantgarda 1919-1925 = Bauhaus Weimar - European Avantgarde 1919-1925: [katalog výstavy]. 1997. Weimar: Kunstsammlungen zu Weimar.

BOURDIEU, Pierre. 2010. *Pravidla umění: geneze a struktura literárního pole*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-364-7.

BRITSCH, Gustaf. 1926. *Theorie der bildenden Kunst*. München: Bruckmann.

CIKÁNOVÁ, Karla. 1992. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum. ISBN 80-85277-79-4.

CIKÁNOVÁ, Karla. 1993. *Malujte si s námi*. Praha: Aventinum. ISBN 80-7151-468-3.

CIKÁNOVÁ, Karla. 1995. *Objevujte s námi tvar*. Praha: Aventinum. ISBN 80-7151-732-1.

CIKÁNOVÁ, Karla. 1996. *Objevujte s námi textil*. Praha: Aventinum. ISBN 80-85277-85-9.

CIKÁNOVÁ, Karla. 1998. *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha: Aventinum. ISBN 80-7151-031-9.

ČÁDA, František. 1918. *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Praha: Dědictví Komenského.

DAVID, Jiří. 1993. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. 1996. *Výtvarná výchova: pracovní sešit pro 1.-3. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-46-3.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. 1998. *Výtvarná výchova na prvním stupni II: (pracovní sešit pro výuku výtvarné výchovy ve 4. a 5. ročníku)*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-59-5.

EGER, Ludvík & Hana BARTOŇKOVÁ. 2003. *Studijní texty v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0755-8.

EXLER, Petr. 2007. Kapitoly z artefietiky. In: BABYRÁDOVÁ, Hana, GRECMANOVÁ Helena & Petr EXLER. *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1869-8.

FULKOVÁ, Marie & Helena KAFKOVÁ. 2012. Nové trendy ve výtvarné výchově. In: KOHNOVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 41–49. ISBN 978-80-7290-625-3.

FULKOVÁ, Marie. 2002. Když se řekne ... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, **42**(4) 12–14.

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra & URBANOVSKÁ, Eva. [1997]. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.

GUARDINI, Romano. 2009. *O podstatě uměleckého díla*. Praha: Centrum teologie a umění. ISBN 978-80-87256-03-9.

GUILFORD, Joy Paul. 1956. Structure of intellect. *Psychological bulletin*, (53) 267–293.

HARTLAUB, Gustav Friedrich. 1922. *Der Genius im Kinde: Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder*. Breslau: Ferdinand Hirt.

HAZUKOVÁ, Helena. 2004. *Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele*. Plzeň: Sympozium České sekce INSEA 2004 [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <<http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/hazukova.rtf>>

HAZUKOVÁ, Helena. 2006. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html>

HELUS, Zdeněk. 2014. Edukace jako projev starosti o člověka. In: JEDLIČKA, Richard (Ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.

HENCKMANN, Wolfhart & Konrad LOTTER. 1995. *Estetický slovník*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0478-8.

HUČÍNOVÁ, Lucie. 2005. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>

CHOBOLA, Ladislav. 1953. *K metodické přípravě učitele kreslení*. Praha: SPN.

Impulzy, tvorba, prezentace. 2013. *Výtvarné přehlídky. Katalog* [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: http://vytvarneprehlidky.cz/sites/default/files/katalog_vytvarne_prehlidky_2013.pdf

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

JANÍK, Tomáš & kol. 2007. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-139-3.

JANÍK, Tomáš & Jan SLAVÍK. 2007. Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis scholae*. 2(1) 54–66. ISSN 1802-4637.

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

KIM, Kyung Hee. 2006. Can We Trust Creativity Tests?: A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1) 3–14.

KNECHT, Petr. 2007. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis Scholae*, 1(1) 67–81.

KOMRSKA, Tomáš, PASTOROVÁ, Markéta & Pavel ŠAMŠULA. 2002. Alternativa A): Osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. *Ergo*, 2(1) 17–36.

KULHÁNEK, Stanislav. 1923. Omyly. *Náš směr*, 97–98.

KUPKA, František. 1923. *Tvoření v umění výtvarném*. Praha: S.V.U. Mánes.

KYRIACOU, Chris. 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.

LAMAČ, Miroslav. 1968. *Myšlenky moderních malířů*. Praha: Nakladatelství československých výtvarných umělců.

LASOTOVÁ, Dáša. 2004. *Čtyři z tváří Jiřího Valocha: [dialogový katalog]*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy. ISBN 80-7042-370-6.

LIESSMANN, Konrad Paul. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.

LIESSMANN, Konrad Paul. 2012. *Universum věcí: k estetice každodennosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2060-4.

LINAJ, Evžen. 2002. Alternativa C: Osnovy výtvarné výchovy pro individuální práci s žákem. *Ergo*, 2(1) 59–74.

LIPOVETSKY, Gilles. 2013. *Hypermoderní doba: od požitku k úzkosti*. Praha: Prostor. ISBN 978-80-7260-283-4.

LÖWENFELD, Viktor & W. Lambert BRITTAIN. 1964. *Creative and mental growth*. New York: Macmillan. 412 s.

MAŇÁK, Josef. 1995. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1124-6.

MATUŠTÍK, Radislav. *Bauhaus*. 1965. Bratislava: Vyd. Slov. fondu výtvar. umění.

NAKONEČNÝ, Milan. 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.

NEUMAN ALLEN, Karen & Bruce D. FRIEDMAN. 2010. Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Bakersfield Journal of Social Work Values and Ethics*, 7(2), strany nečíslovány.

PASTOROVÁ, Markéta & Jaroslav VANČÁT. 2004. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In: ŠTEIGLOVÁ, Taťána (Ed.). *Výtvarná výchova a mody její komunikace, Symposium České sekce INSEA 2002*, s. 128–138. Olomouc: Vydavatelství UP.

PELCOVÁ, Naděžda. 2010. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-756-5.

PETTY, Geoffrey. 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.

PRŮCHA, Jan (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ & Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. 2000. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.

PŘÍKRYLOVÁ, Katarína & Lucie HAJDUŠKOVÁ (Eds.). 2010. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-487-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1.9.2005]. 2006. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 80-8700-002-1.

READ, Herbert Edward. 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon.

ROESELOVÁ, Věra. 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-2-8.

ROESELOVÁ, Věra. 2001. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-058-7.

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

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

SIEBENBROT, Michael. 2009. *Bauhaus 1919–1933: Weimar-Dessau-Berlin*. New York: Parkstone Press International. ISBN 3: 978-18-5995-627-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan, LUKAVSKÝ, Jindřich & Andrea LAJDOVÁ. 2008. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In: JANÍK, Tomáš et al. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, s. 113–127. ISBN 978-80-7315-165-2. Dostupné také z: http://www.paido.cz/pdf/metodologicke_problemy_vyzkumu.pdf

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

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

SLAVÍK, Jan. 2014. Expres v umění a ve výchově. In: JEDLIČKA, Richard (ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, s. 188–213. ISBN 978-80-246-2412-9.

SPOUSTA, Vladimír. 2008. Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v edukologii. *Pedagogická orientace*, **18**(3) 23–37.

STANDARDY PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: Výtvarná výchova (Pracovní verze z 30. 4. 2013). 2013. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/17383/vytvarna_vychova.pdf

STELOVÁ, Jeannie L. et al. 1998. *Plánování vyučovací hodiny*. Praha: Kritické myšlení. ISBN neuvedeno.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2011. Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr & Simona ŠEBESTOVÁ (Eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. [cit. 2014-11-25]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sobanova.pdf>

ŠOBÁŇOVÁ, Petra & kol. 2013. *Užitečná symbióza*. Olomouc: Saublau. ISBN 978-80-904512-1-6.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2013. Co učitelé ve výtvarné výchově vyučují a k čemu je to dobré? In: VALACHOVÁ, Daniela, PAVLIKÁNOVÁ, Martina & Miroslava REPISKÁ. *Kreatívne vzdelávanie*, s. 453–464. Bratislava: Virvar.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2015. Příspěvek k teoretické analýze referenčního rámce výtvarné a galerijní pedagogiky. *Kultura, umění a výchova*, **3**(1) [online]. [cit. 2015-04-25]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=91

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

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, **1**(1) [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21

TORRANCE, Ellis Paul. 1966. *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B-Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2013. Oborové kompetence v dirskurzu německy mluvících zemí. *Kultura, umění a výchova*, **1**(1) [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=15

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

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

UŽDIL, Jaromír. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.

VALIŠOVÁ, Alena & Hana KASÍKOVÁ (Eds.). 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

VANČÁT, Jaroslav & Markéta PASTOROVÁ. 2006. K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/>

VANČÁT, Jaroslav, KITZBERGEROVÁ, Lenka & Marie FULKOVÁ. 2002. Alternativa B: Osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. *Ergo*. 2(1) 37–58.

Vítr jest život člověka. 2006. Olomouc: Studio Experiment, 6 s. ISBN neuvedeno.

VONKOVÁ, Hana. 2011. Organizační formy vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena & Hana KASÍKOVÁ (Eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 173–182. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZHOŘ, Igor. 1987. *Škola výtvarného myšlení: Met. materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti*. Brno: Kraj. kult. středisko.

ZHOŘ, Igor. 1989. *Škola výtvarného myšlení II: Met. materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti*. Brno: OKS. ISBN 80-85027-00-3.

ZHOŘ, Igor. 1990. *Škola výtvarného myšlení: (úvahy, projekty a příklady pro alternativní výtvarnou činnost)*. Bratislava: Osvetový ústav. ISBN 80-7121-005-6.

ZHOŘ, Igor. 1995. *Výtvarná výchova v projektech I: pracovní sešit pro 6. a 7. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-30-7.

ZHOŘ, Igor. 1996. *Výtvarná výchova v projektech II: pracovní sešit pro 8. a 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-35-8.

ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

Webové stránky

ARTLIST [online]. 2015. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [2015]. [cit. 2015-04-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

VÝTVARNÉ PŘEHLÍDKY [online]. [2014]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.vytvarneprehlidy.cz/projekty14>

Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.

Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová
Technická redakce autorka
Návrh přebalu Tomáš Chorý

Vydala a vyrobila Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2015

ISBN 978-80-244-4756-8

Neprodejná publikace

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou.