Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 1

Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky

Petra Šobáňová

2007

Oponenti: Mgr. Lucie Štůlová-Vobořilová
Mgr. Veronika Jurečková

1. vydání

© Petra Šobáňová, 2007

Kresba na obálce © Martin Fišr, 2007

ISBN 978-80-244-1866-7

Vážení čtenáři,

publikace, kterou právě držíte v ruce, byla vydána s laskavou podporou Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR. Vznikla v rámci projektu Kvalitativní inovace výtvarně-pedagogických studijních oborů, který pod vedením doc. PhDr. Hany Myslivečkové, CSc., realizovala v letech 2006–2008 Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem zmíněného projektu bylo koncipování, pilotní realizace a evaluace studijního modulu muzejní a galerijní pedagogiky, který je v budoucnu určen absolventům výtvarně-pedagogických studijních oborů. Ti jeho absolvováním rozšíří svou kvalifikaci pro pedagogické působení v sektoru muzeí, galerií a kulturních zařízení. Snaha tvůrců projektu reagovala na fakt, že v současnosti je kvalifikovaných edukačních pracovníků muzeí a galerií v praxi nedostatek a v ČR se jejich vysokoškolské přípravě dosud žádná instituce systematicky nevěnuje.

Při hledání optimální podoby vysokoškolské přípravy muzejních a galerijních pedagogů vycházel projektový tým z úzkého vztahu tradiční výtvarné pedagogiky a pedagogiky muzejní, resp. galerijní. Ohlasy z praxe, která svým prudkým rozvojem v tomto případě předbíhá teorii, nás utvrzují v tom, že pro výkon profese muzejního pedagoga v oblasti zprostředkování umění jsou absolventi výtvarně-pedagogických studijních oborů (které garantuje např. Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci) velmi dobře vybaveni.

Domníváme se proto, že absolvování dalších speciálních disciplín, např. v rámci dvousemestrálního vysokoškolského studia, může stačit k profilování budoucího muzejního a galerijního pedagoga. Studijní texty vytvořené pro pilotní verzi tohoto studia právě držíte v ruce. Pro potřeby studentů KVV PdF UP jsou vydány v těchto svazcích:

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 1
Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky –
Petra Šobáňová

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 2
Dějepis umění v současnosti – Martin Horáček

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 3
Specifika a metody práce s osobami
se speciálními vzdělávacími potřebami – Lenka Hetová

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 4
Nové proudy ve výtvarné výchově – Hana Babyrádová
Aktivizační metody v muzejní pedagogice – Helena Grecmanová
Kapitoly z artefiletiky – Petr Exler

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 5
Umění na počátku tisíciletí – možnosti prezentace – Olga Badalíková
Financování a řízení kulturních projektů – Veronika Jurečková

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 6
Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky – Marek Šobáň
Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky – David Hrbek
Využití intermediálních postupů v animační praxi – Vladimír Havlík

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 7
Vybrané kapitoly z typografie – základní pojmy a pravidla – Tomáš Chorý
Digitální fotografie v muzejní praxi – Petr Zatloukal

Věříme, že naše studijní texty najdou své čtenáře a že jim budou k užitku. Věříme také, že budou brzy doplněny další literaturou k tak zajímavému tématu, kterým bezesporu muzejní a galerijní pedagogika je.

Za projektový tým

Petra Šobáňová
koordinátor projektu

Veronika Jurečková
supervize projektu

Obsah

Vysvětlivky k ikonám 7

Úvod 9

1 Poznámky k výtvarné výchově 11
1.1 Jak se výtvarná výchova proměňovala? 11
1.2 Jaká je výtvarná výchova v současnosti? 19
1.3 Co ještě patří do výtvarné výchovy? 23
1.3.1 Co je to vizuálně obrazné vyjádření? 24
1.3.2 Co je to vizuální gramotnost? 24
1.4 Jak se v současnosti mění výtvarná výchova? 27
1.5 Jaká jsou specifika výtvarné výchovy? 29
1.6 Rámcový vzdělávací program 29
1.6.1 Víte, podle čeho se na školách učí? 29
1.6.2 K čemu je RVP dobrý? 31
1.6.3 Co chce RVP změnit? 32
1.6.4 Nové pojmy? 32
1.6.5 Co školy a veřejnost? 36
1.6.6 Patří do systému vzdělávání i ZUŠ? 37
1.6.6.1 Co je cílem základního uměleckého vzdělávání? 40
1.6.6.2 Vzdělávací obsah výtvarného oboru 41

2 Poznámky k muzeím a galeriím 43
2.1 Co je hlavním posláním muzeí umění a galerií? 43
2.2 Vzdělávací poslání muzeí a galerií 46
2.2.1 Významné projekty 46
2.2.2 Co brání užší spolupráci muzeí a škol? 48
2.3 Kdo pracuje v muzeu? 49
2.4 Osobnost muzejního pedagoga 50
2.4.1 Muzejní pedagog jako expert 52
2.4.2 Kompetence potřebné pro práci muzejního pedagoga 53
2.4.2.1 Kompetence k vyučování a výchově 54
2.4.2.2 Kompetence osobnostní 55
2.4.2.3 Kompetence rozvíjející 55

3 Poznámky k tomu, co oba partnery spojuje 57
3.1 Malé zamyšlení nad uměním 59
3.1.1 Vztah výtvarné výchovy k výtvarnému umění 60
3.1.2 Distance výtvarné výchovy od současného výtvarného umění 64
3.1.3 Umění – věčný otazník 70
3.1.4 Současné umění – zdroj dalších otázek 74
3.2 Zpřístupňování výtvarného díla 77
3.2.1 Cesty k výtvarnému dílu 77
3.2.2 „Co se děje, díváme-li se na obraz“ 82
3.2.3 Umění jako symbol lidského bytí 83
3.2.4 Co si počít s uměleckým dílem? 85
3.2.4.1 Interpretace uměleckého díla 85
3.2.4.2 Formy a metody zpřístupňování výtvarného díla v galerii 91
3.3 Vztah muzea a školy 104
3.3.1 Možnosti zlepšení 106
3.2.1 Spolupráce jako součást školního vzdělávacího programu 107
3.3.3 Projekt jako konkrétní způsob spolupráce 113

Závěr 121

Použitá a doporučená literatura 123
Použitá literatura: 123
Další doporučená literatura: 125
Užitečné odkazy: 126

Profil autorky 127

Příloha 129

Vysvětlivky k ikonám

Průvodce studiem
Prostřednictvím průvodce studiem k vám promlouvá autor textu. V průběhu četby vás upozorňuje na důležité pasáže, nabízí metodickou pomoc nebo předává důležitou informaci o studiu.

Příklad
Příklad objasňuje probírané učivo, případně propojuje získané znalosti s ukázkou jejich praktické aplikace.

Úkoly
Pod ikonou úkoly najdete dva druhy úkolů. Buď vás autor vybídne k tomu, abyste se nad nějakou otázkou zamysleli a uvedli svůj vlastní názor na položenou otázku, nebo vám zadá úkol, kterým prověřuje vaše získané znalosti. Správné řešení zpravidla najdete přímo v textu, nebo v klíči na konci kapitoly.

Pro zájemce
Část pro zájemce je určená těm z vás, kteří máte zájem o hlubší studium dané problematiky. Najdete zde i odkazy na doplňující literaturu. Pasáže i úkoly jsou zcela dobrovolné.

Shrnutí
Ve shrnutí si zopakujte klíčové body probírané látky. Zjistíte, co je pokládáno za důležité. Pokud shledáte, že některému úseku nerozumíte nebo jste učivo špatně pochopili, vraťte se na příslušnou pasáž v textu. Shrnutí vám poskytuje rychlou korekci!

Kontrolní otázky a úkoly
Prověřují, do jaké míry jste pochopili text, zapamatovali si podstatné informace a zda je dokážete aplikovat při řešení problémů. Najdete je na konci každé kapitoly. Pečlivě si je promyslete. Odpovědi můžete najít ve více či méně skryté formě přímo v textu.

Pojmy k zapamatování
Najdete je na konci kapitoly. Jde o klíčová slova kapitoly, která byste měli být schopni vysvětlit.

Úvod

Milí studenti,

děkuji vám za ochotu otevřít stránky tohoto studijního textu a ponořit se do jejich studia. Primárně je tento text určen zájemcům o disciplínu **Role muzeí a galerií ve školních vzdělávacích programech**, která se spolu s dalšími stala součástí tzv. muzeopedagogického modulu Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Toto pracoviště se pokusilo v letech 2006–2008 svým projektem Kvalitativní inovace výtvarně pedagogických studijních oborů, který byl laskavě podpořen Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR, začlenit muzejní a galerijní pedagogiku do vysokoškolské přípravy výtvarného pedagoga. Zejména ohlasy z praxe nás utvrzují v tom, že absolventi výtvarně pedagogických studijních oborů jsou pro výkon profese muzejního pedagoga v oblasti zprostředkování umění dobře vybaveni. Absolvováním speciálních, v rámci zmíněného projektu navržených a evaluovaných disciplín, pak dochází k dalšímu profilování budoucího muzejního a galerijního pedagoga.

Vztah tradiční výtvarné pedagogiky a pedagogiky muzejní, resp. galerijní není v ČR vzhledem k mládí druhého ze jmenovaných oborů dosud uspokojivě vyřešen, a to jak v oblasti vysokoškolské přípravy na výkon povolání těchto profesí, tak v praxi – při hledání oboustranně prospěšného partnerství.

Poznámky shromážděné v tomto textu se týkají kromě této problematiky také podrobnějšího vymezení obou partnerských zón, tedy školní výtvarné výchovy, muzeí a galerií a jejich styčné oblasti zájmu, jimiž jsou:

- výtvarné umění a kultura
- vzdělávání v této oblasti
- interpretace, zprostředkování a popularizace uměleckého díla

Po zvládnutí studijního textu se budete lépe orientovat v těchto okruzích:

- proměny výtvarné výchovy
- současná podoba výtvarné výchovy a její specifika
- současná reforma školství a její vliv na výtvarnou výchovu a spolupráci s muzei a galeriemi
- vztah výtvarné a muzejní pedagogiky k výtvarnému umění
- proměny poslání muzeí a galerií a jejich vzdělávací potenciál
- osobnost muzejního pedagoga

- vztah muzea a školy
- vztah muzejní a výtvarné pedagogiky
- interpretace a zpřístupňování výtvarného díla

Věřím, že výběr těchto okruhů může prospět všem **budoucím výtvarným i muzejním pedagogům** při přípravě na jejich povolání. Měl by jim pomoci ujasnit si zaměření a poslání jejich edukační zóny, která v obou případech krouží kolem fascinující oblasti výtvarného umění a kultury.

Studijní text je v některých místech tvořen jako autorčin zápisník ze studia literatury týkající se zmíněných okruhů. Snahou autorky bylo zprostředkovat inspirativní myšlenky odborníků, které by studenty neměly minout, avšak ke kterým by se možná – pro své studijní vytížení nebo dosud nedostatečný přehled v leckdy nedostupné literatuře – nedostali. Více než kde jinde i zde platí, že permanentní celoživotní studium je nutnou součástí profese pedagoga. Prostřednictvím doporučené literatury vás k dalšímu studiu vybízí i autorka textu, který právě držíte v ruce.

Přeji vám hodně úspěchů ve studiu

Petra Šobáňová

1 Poznámky k výtvarné výchově

Průvodce studiem:

Milí studenti, k hlavnímu tématu textu, tedy vztahu a partnerství výtvarné výchovy a galerijních institucí, se dostaneme trochu oklikou.

Tento vztah budete totiž v praxi realizovat zejména vy, coby potenciální muzejní či výtvarní pedagogové – pro partnerství je však nezbytné dozvědět se o tom druhém co nejvíce. Považuji proto za důležité, abyste si nejprve připomněli, odkud se vlastně vzal vzdělávací obor výtvarná výchova, k němuž má muzejní a galerijní pedagogika nejblíž. Jak se výtvarná výchova proměňovala až do dnešní podoby? Co v současnosti akcentujeme a jak souvisí tento předmět s výtvarným uměním? Možná si zavzpomínáte, jakou podobu výtvarné výchovy jste zažili na vlastní kůži během svých vlastních školních let.

Přeji vám dobrý start!

Cíl:

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- popsat historické proměny výtvarné výchovy
- vysvětlit současný stav a specifika výtvarné výchovy s ohledem na probíhající změny ve školství
- popsat hlavní změny, přicházející se zaváděním Rámcových vzdělávacích programů do českého vzdělávacího systému
- vysvětlit nové pojmy, jež se se školskou reformou pojí
- objasnit místo a poslání základních uměleckých škol ve vzdělávacím systému ČR

1.1 Jak se výtvarná výchova proměňovala?

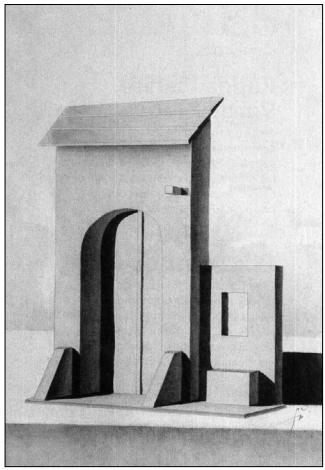
Výtvarná výchova u nás patří mezi tradiční vzdělávací obory, vždyť její historie jako vzdělávacího oboru v rámci školského systému českých zemí sahá až do období vlády císařovny Marie Terezie a jejích reforem v 18. století. V každé farní obci byly od roku 1774 zřizovány jedno nebo dvoutřídní tzv. školy triviální, nazvané podle tří elementárních předmětů, tzv. trivia, tvořeného čtením, psaním a počty. Trivium doplňovalo ještě náboženství a dovednostně zaměřené předměty, mezi něž náleželo i výtvarné vyučování – tehdy ještě pod názvem **kreslení**.

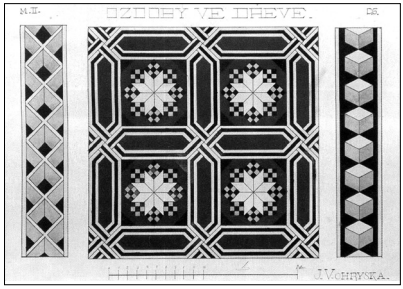
Kreslení mělo však zcela jinou podobu než dnes: spolu s ostatními předměty sloužilo především k rozvoji **dovedností** potřebných pro práci v rozvíjejícím se průmyslu a řemeslné výrobě.

Během dvou staletí se výtvarná výchova přirozeně proměňovala: původní kreslení bylo zprvu chápané spíše jako technická dovednost dobrá k rýsování, vyhotovování plánů a obkreslování všemožných ornamentálních a geometrických předloh. Metody známé z historie výtvarné výchovy[1], směřující dětský výtvarný projev k pečlivým, čistým a unifikovaným výtvorům, jako např. metoda kopírovací, geometrická a konečně stigmografická, byly zapomenuty až během 2. poloviny 20. století.

Příklad:

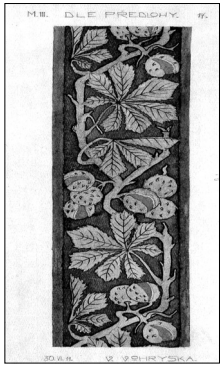
Nedávno jsem v časopise Reflex[2] objevila tyto fotografie památek z rodinného archivu čtenáře, dokládající, čemu se ve škole věnovaly děti na počátku 20. století. Majitel vyjadřuje své uznání slovy: *„Jaká to musela být doba, když školní výkresy z měšťanky měly takovou úroveň. A ten přístup!“* Ukázky opatřené obdivným komentářem mě přiměly k zamyšlení: umíme veřejnosti a rodičům vysvětlit, proč je dnes výtvarná výchova jiná?

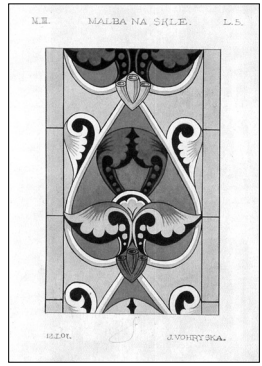


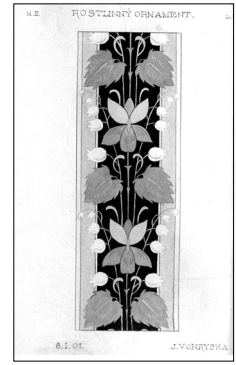


[1] Podrobnosti o vývoji výtvarné výchovy hledejte např. u těchto autorů:
SLAVÍK, J. *Z historie výtvarné výchovy a její teorie (1-3). 2006.* Dostupný z WWW: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/index.php?cat_id=1>
Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech. Praha: SVI PedFUK, 1998
HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA P. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: Karolinum, 1991.

[2] Reflex, 26–27/06, str. 128, 129







Obrázky: repro z časopisu Reflex, 26–27/06, str. 128, 129

Úkol:

Prohlédněte si ukázky školních výtvarných prací z let 1905–1911 a pokuste se odpovědět na tyto otázky:
Jak byste charakterizovali přístup učitele, který vedl děti k těmto výsledkům?
Co bylo jeho cílem? Co akcentoval?
Mohou být tyto příklady inspirací pro dnešní výtvarnou výchovu? V čem?
Co konkrétně se vám na přístupu z počátku 20. století jeví jako překonané? Proč?
Zamyslete se nad použitím slova *výkres*, kterého se pro označení dětské výtvarné práce užívá v běžné řeči dodnes. Neměl by *výkres* patřit už jen do minulosti spolu s těmito památkami starých časů?

Místo pro vaše poznámky:

Teprve pedocentristické tendence 1. poloviny 20. století přinesly hlubší zájem o dětskou psychiku a spontánní výtvarný projev dítěte. Snahy uplatnit nové poznatky ve školní výchově přinesly neshodu mezi

dosavadním mimetickým[3] pojetím (dovednostně, řemeslně orientovaným) a mezi pojetím orientovaným ke spontaneitě dětského výtvarného projevu a optimálnímu rozvoji individuality dítěte.

Tento spor přetrvává mnohdy dodnes, jak upozorňuje J. Slavík: *„Spor ve výtvarné výchově mezi „řemeslným" nebo „poznatkovým" pojetím a pojetím „humanistickým" je zřejmě obsažen v samotné podstatě expresivní kultury a umění. V jeho základech totiž snadno objevíme nezbytné polarity jakkoliv tvůrčí činnosti, má-li se stát předmětem učení. Připomíná filosofický rozpor starořeckého techné (naučitelné vědění, resp. dovednost) a jeho protipólu areté („ne-naučitelná" ctnost, Dobro). Stal se příznačným zdrojem mnohých polemik až do naší doby."* (Slavík, 2006)

Výtvarná výchova během svého vývoje přijímala přirozeně podněty také z oblasti, kterou tradičně reflektuje coby vzdělávací obor a která ji činí starší sestrou muzejní a galerijní pedagogiky, tedy z oblasti **výtvarného umění a výtvarné kultury**. Pozitivní vliv na proměny výtvarné výchovy měly meziválečné avantgardy, vystřídané bohužel příliš brzy ideologickým tlakem komunistického režimu, který ideál umělecké tvorby viděl v unifikovaných dílech socialistického realismu.

Nový školský zákon z r. 1954 ukládal učitelům *„naučit mládež milovat naši socialistickou vlast, Sovětský svaz, dějiny a kulturu našich národů, mateřský jazyk a jazyk Leninův a Stalinův"* (citace viz příklad). I v období minulého režimu a dokonce v letech normalizačních u nás však naštěstí působily osobnosti výtvarné pedagogiky, k jejichž dílu se dnešní výtvarná výchova stále vztahuje. Přes perzekuci mnoha osobností „*byly nalézány způsoby, jak uchovat myšlenkovou a tvůrčí dynamiku oboru i kontakty se světovým společenstvím výtvarných pedagogů*". (Slavík, 2006)

Již **konec 60. let 20. stol. přinesl nové podněty** – odbornou literaturu ze zahraničí (H. Read a jeho Výchova uměním, V. Löwenfeld ad.), impulsy z výtvarného umění (Bauhaus, neoficiální výtvarné umění) atd. – to vše postupně mění didaktické principy ve výtvarné výchově.

Zvláště Readovy myšlenky o individualistické, demokratické, a tedy nikoliv totalitní výchově člověka přinesly povzbuzení, jež se projevilo i v normalizačních **70. a 80. letech** prudkým rozvojem výtvarné výchovy, během něhož se měnil smysl a podoba oboru. Argumentaci pro obhajování důležitosti umělecké (estetické) výchovy pro rozvoj autonomního, svobodného, pro život v demokratické společnosti uzpůsobeného individua lze z Readova díla čerpat dodnes.

[3] Od mimesis: nápodoba; jde o starořecký pojem vyjadřující pohled na umění jako pouhé napodobování božsky dokonalé reality.

Příklad:

Máte-li zájem, prohlédněte si odstrašující ukázku dobového jazyka a myšlení spjatého se socialistickým obdobím. Ukázka je z projevu poslance dr. Krofty, který takto promluvil dne 24. dubna 1953 na 75. schůzi Národního shromáždění k vládnímu návrhu zákona o školské soustavě a vzdělávání učitelů:

...

Všechny tyto úkoly, vyplývající z hluboké analysy našeho hospodářství i z usnesení XIX. sjezdu KSSS a i z usnesení celostátní konference KSČ, ukázaly na nutnost provést novou reorganisaci našeho školství. Vzorem nové školské soustavy je skvělá sovětská škola, vytvořená nejlepšími marxistickými pedagogy. Díváme-li se na vzestupný rozmach budování našeho hospodářství, je nám jasné, že nemůže naše školská soustava ustrnout na jednom místě, nýbrž že i zde se musíme zaměřovat ke konečnému cíli, to je k vybudování socialismu. Správně tedy rozhodla naše vláda, když navrhuje vytvoření úplně nové soustavy našeho školství.

Naše školství dosáhlo po květnové revoluci do dnešní doby díky starostlivé péči dělnické třídy, strany a vlády a osobně s. Gottwalda netušeného rozvoje. Zvláště po vítězství pracujícího lidu nad reakcí v únoru 1948, po vydání zákona čís. 95/1948 o základní úpravě jednotného školství, se rozšířila síť mateřských, středních a odborných škol a nebývale vzrostlo i školství vysoké. O to má zásluhu náš veliký učitel a pedagog, akademik Zdeněk Nejedlý. (Neutuchající potlesk, poslanci povstávají a volají: Ať žije Zdeněk Nejedlý!) *Současně s tímto stavem se zlepšovala výchovně-vzdělávací práce naší školy. Byly vydány nové učební osnovy, učebnice a nové metodické statě. Škole počaly pomáhat pionýrské organisace a školské skupiny ČSM. Učitelé se mohli věnovat nerušeně své práci, protože jsou plně hospodářsky zabezpečeni tak, jak nebyli nikdy před tím. Můžeme říci, že škola, zejména od r. 1948, přes četné vážné nedostatky pomohla vychovat lidově demokratické republice řadu skvělých chlapců a děvčat, které právem nazýváme mládeží novou – mládeží Gottwaldovou.*

...

Soudružky a soudruzi, paní a pánové! Nový zákon o školské soustavě umožňuje naší škole velký rozmach. Škola musí vychovávat občany oddané lidově demokratickému zřízení, optimisticky a bojově vychované, kteří budou s to řešit nejtěžší úkoly, jež jim bude dávat výstavba naší vlasti a její obrana. Uvést tento nový zákon v život bude velikým úkolem a bude zejména klást veliké požadavky na všechny učitele, veřejné a školské pracovníky. Jsme přesvědčeni, že dělníci, rolníci a pokroková inteligence přijmou s nadšením a radostí novou soustavu našeho školství, neboť si všichni plně uvědomujeme, že chceme mít mládež vzdělanou, charakterní, že chceme mít hrdé a nadšené budovatele nového života. Všichni si uvědomujeme, že chceme vychovávat především dobrého a užitečného občana, a proto budeme

vychovávat všechnu naší mládež jednotně. Naše škola musí být cele spjata se zájmy lidu, který se věnuje mírovému budování.

Zdroj: *Společná česko-slovenská digitální parlamentní knihovna. [online]* Dostupné na www: http://www.psp.cz/eknih/1948ns/stenprot/075schuz/s075001.htm

Úkol:

Vyhledejte informace o díle těchto významných osobností české výtvarné pedagogiky:
Jaromír Uždil
Igor Zhoř
Jiří David
Pavel Šamšula
Helena Hazuková

Informujte se o vzniku Mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním INSEA. Jaké měla poslání a jak ovlivnila české výtvarně pedagogické myšlení?

Co znamenalo ustavení Československého komitétu INSEA v roce 1967?

Místo pro vaše poznámky:

Současná výtvarná výchova je vzdělávacím oborem syceným inspirativní teorií pluralitního charakteru, o čemž svědčí fakt, že po politickém uvolnění bylo v 90. letech 20. stol. publikováno množství „*koncepčních titulů, které teoreticky podchycovaly nové trendy objevující se v současné výtvarné výchově*." (Slavík, 2006)

Průvodce studiem:

Hlubší poučení o určujících trendech ve výtvarné výchově a příslušné literatuře naleznete ve studijním textu BABYRÁDOVÁ, H. *Nové proudy ve výtvarné pedagogice in Škola muzejní pedagogiky 4.* Olomouc: Vydavatelství UP, 2007.

90. léta 20. stol. jenom potvrzují latentní pluralismus přístupů k výtvarné výchově rozvíjený už v předchozím období. Katalyzátory pozitivních proměn se jednoznačně staly **Lidové školy umění (LŠU),** které od svého založení v roce 1959 rozšířily významně prostor pro náš vzdělávací obor.

Právě na půdě základních uměleckých škol vznikaly alternativní proudy výtvarného vzdělávání, které se pokoušely původní výkonnostní pojetí překonávat ve prospěch pojetí výchovného, vedoucího k tvořivému a hravému rozvoji výtvarného jazyka, k experimentům, pěstování smyslové senzibility, osobnostnímu vývoji atd.

Působení výrazných **výtvarně pedagogických osobností** dokonce přímo **ovlivnilo současnou, dosud platnou podobu učebních osnov pro výtvarný obor ZUŠ[4]:**

- do učebních osnov jsou jako nedílná součást zapracovány **alternativní přístupy** k jejich obsahu
- tyto alternativní přístupy, vycházející z praxe, zmíněné osobnosti vlastní dlouholetou pedagogickou činností ověřily a formulovaly do podoby studijních programů
- z těchto programů si pedagog na ZUŠ svobodně volí ten, který nejlépe odpovídá jeho zaměření, zájmům a pohledu na svět; to vede k vyšší autonomii jednotlivých pedagogů
- nyní se zhmotněním těchto tendencí kontinuálně stává **Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání**

Vzdělávací program výtvarného oboru základních uměleckých škol nabídl učitelům tyto alternativní přístupy k obsahu učebních osnov:

- **Výtvarné vyjadřování v kresbě, malbě, grafice a modelování** (autorský kolektiv)
- **Svět a jeho ztvárnění v materiálu** (autorský kolektiv)
- **Linie, barva, tvar a zajímavý námět** (Karla Cikánová)
- **Metodické impulsy** (Ladislav Čarný a Daniel Fischer)
- **Most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání** (Věra Roeselová)
- **Poznávání, prožívání a hodnocení světa** (Zdislava Holomíčková)

---

[4] V současné době je pro učitele výtvarného oboru ZUŠ dosud závazným učebním dokumentem **Vzdělávací program výtvarného oboru základních uměleckých škol.** Na webových stránkách Asociace základních uměleckých škol České republiky (http://www.azus-cr.cz/rvp/rvp.htm) je možné sledovat **pracovní verze RVP ZUV** a probíhající diskusi o jejich konečné podobě. Aktualitou je zveřejnění pilotní verze RVP ZUV na stránkách www.vuppraha.cz.

- **Duchovní a smyslová výchova** (Marta Pohnerová)
- **Artefiletika** (Jan Slavík)

Úkol:

Prostudujte přílohu obsahující výňatek ze Vzdělávacího programu výtvarného oboru základních uměleckých škol. Zamyslete se, k jakému z alternativních studijních programů inklinujete, a vyhledejte si o něm podrobnější informace.

Napište esej na téma vašeho vlastního pedagogického směřování (rozsah min. 2 strany A4). Rozepište se o tom, na co chcete během svého působení klást důraz, co považujete za stěžejní, čím chcete prospět nastupující generaci dětí. Hodláte se zaměřit na aktivní zpřístupňování výtvarného umění a kultury? Hlavní měrou coby muzejní pedagog, nebo dílčím způsobem v rámci působení na některé ze škol?

Průvodce studiem:

Práce pedagoga – školního i muzejního – je velmi vyčerpávající, je náročná na čas a přípravu. Brzy přijdou další starosti: děti, rodina, domácnost. Je možné, že na podobné koncepční zamyšlení nebudete mít už v budoucnu tolik času. Využijte ho nyní!

Doporučená studijní literatura k tématu:

BABYRÁDOVÁ, H. *Nové proudy ve výtvarné pedagogice.* Olomouc: Vydavatelství UP, 2007.

ROESELOVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově.* 1. vyd. Praha: Sarah, 1998.

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001.

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Přepracované vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003.

Místo pro vaše poznámky:

1.2 Jaká je výtvarná výchova v současnosti?

Dnešní výtvarná výchova přirozeně absorbuje poslední trendy pedagogického výzkumu, myšlenky teoretiků výtvarné výchovy, poznatky z teorie a dějin umění, estetiky, filozofie, ostatních pedagogických věd, sémiotiky, psychologie (psychologie umění), antropologie, sociologie, teorie médií, gender studies a jiných oborů. Snaží se reagovat na prudké proměny společnosti i současného výtvarného umění.

Reálie naší současnosti, jako jsou např. pluralita, multikulturalita, globální souvislosti, postmoderna s otázkami hodnot a zpochybňováním jejich smyslu, je třeba reflektovat nejen na mezinárodních fórech, ale právě ve školní praxi při utváření nastupující generace.

Zapomenout není možné na současný prudký rozvoj informačních a komunikačních technologií, vzrůstající dominanci vizuální kultury, manipulační potenciál médií a reklamy – tyto a další problémy jsou vděčnými tématy k diskusím a polemikám teoretiků výtvarné výchovy. Zejména informační a komunikační technologie, jejich využití ve výtvarné výchově a vliv na tvořivost dětí se staly podnětem k názorovým výměnám při přípravě nového koncepčního vzdělávacího programu celorepublikové úrovně, kterým se staly **rámcové vzdělávací programy** pro příslušnou oblast vzdělávání (dále RVP) s nově formulovaným vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy.

I přes četné debaty odborné veřejnosti např. na stránkách časopisu Výtvarná výchova nebo na sympoziích České sekce INSEA byla nakonec Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schválena verze zohledňující současný postmoderní, pluralitní přístup. V rámci výtvarné výchovy jde o dokument, který jeho autoři tvořili bez fobie ze současného vývoje a který by mohl obstát v dynamicky se rozvíjející informační společnosti, která klade na člověka zcela nové nároky[5].

Výtvarná výchova se podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nově vymezuje nejen ke světu výtvarného umění a kultury, ale zaměřuje se třeba také na aktuální jevy „populární" vizuální kultury, které nás dennodenně obklopují a které jsou (na rozdíl od uměleckých děl) diskutovány živě celou veřejností. Vychází přitom ze **sémiotického přístupu** ke světu a umění, který považovali autoři za optimální východisko pro hledání účinné argumentace vedoucí k ob-

[5] *„Poskytování základního vzdělání v těchto podmínkách* (rozuměj v podmínkách informační společnosti – pozn. aut.) *nejen že nemůže obsáhnout takto rozsáhlé množství informací, ale především musí postihnout způsob jejich založení, který je svojí podstatou dynamický, v jejich transformujících se vzájemných vztazích, které se aktualizují s nastupujícími poznatky – to se vylučuje s jejich definitivním výběrem jako statickým výčtem předepsaných informací."* (Vančát, 2006, s. 6)

hájení a posílení pozice výtvarné výchovy v reformujícím se systému vzdělávání ČR.

Poznámka:

Sémiotikou rozumíme teorii zkoumající vlastnosti a významy znaků, je to tedy nauka o znacích a znakových systémech.

Znak je v sémiotice obvykle definován jako „něco, co něco jiného zastupuje."

Sémiotika zkoumá podmínky, za nichž znaky vznikají, a procesy, v nichž se tvoří. Zkoumá rovněž, *za jakých podmínek získávají znaky osobní i společenskou účinnost* (Vančát, 2004). Výtvarná výchova se v tomto smyslu zajímá o znaky vizuální povahy nebo s vizuálním účinkem. Znakové systémy však rozpoznáváme také v ostatních uměleckých oborech, v jazyce, náboženství aj. Jejich zkoumání je spojeno se zakladatelskými jmény **Ferdinand de Saussure** a **Charles Sanders Peirce**.

První ze jmenovaných, významný lingvista **Ferdinand de Saussure**, zkoumal znakové systémy v rámci jazyka a chápal znak jako složení dvou komponentů, označujícího a označovaného.

Filosof **Charles Sanders Peirce** se věnoval procesu vzniku významu, který vzniká dekódováním, resp. interpretací znaku. Jeho poznatek, že neexistuje stálý vztah mezi označujícím a označovaným, nachází aktuální souvislost se situací v současném výtvarném umění, které se nachází v *pluralistické interpretační situaci, v níž se hodnoty a význam uměleckých děl odvozují na zcela jiných principech než dosud, na principech otevřené komunikace* (Vančát, 2004).

Doporučená studijní literatura k tématu:

VANČÁT, J. *Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího rozvoje.* Příspěvek ze Sympozia INSEA Plzeň 2004. Dostupné z WWW: <*http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/vancat.pdf*>.

VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech.* Praha: Nakladatelství MAC, 2003.

VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*, Praha: Karolinum, 2004.

Průvodce studiem:

Pár základních informací, které jsou v poznámce, přirozeně nemůže pokrýt tak široké a teoreticky náročné téma, jímž je sémiotický přístup k umění a ostatním reáliím, jež nás obklopují. Cítíte-li potřebu, vyhledejte si další zdroje informací!

Jak jsme naznačili v poznámce, pro zvolené pojetí hovoří povaha současného umění a celé západní kultury: ta je bezpochyby především **vizuální**, vždyť vizuální podněty nás obklopují všude: v médiích, doma, na ulici. Postkomunistická proměna naší reality směrem k západním zvyklostem je razantní, vítězství obrazových komunikátů (nad textovými například) lépe vyniká právě ve srovnání s realitou minulého režimu – billboardy jsou nyní na každém rohu, každá důvěryhodná firma musí mít propracovaný vizuální styl od logotypu po hlavičkové papíry, běžné časopisy obsahují minimum textů, zato jsou plné fotografií a grafiky apod. Také do běžné písemné komunikace prostřednictvím SMS nebo e-mailu pronikají obrazové prvky v podobě všemožných ikonek a „smajlíků" – na tento trend rychlosti a ekonomičnosti komunikace reagují tvůrci nových fontů.

Příklad:

Také už jste dostali podobný e-mail?

Ahoj,
byli jsme moc radi, ze se vam u nas libilo *, to vis, vase návsteva vzdycky potesi* *.*
rano jsem sice byla trochu *, ale to nic.*
Chtela jsem te jeste poprosit, jestli bys mi nepomohla vybrat neco na sebe, jsem bezradna *- nic extravagantniho* *, neco normalniho, abych se v tom citila dobre* *.*
kdyby te neco napadlo, tak mi napis *.*
Uz se mi po vas styska *a budu se tesit na priste!*

Všimněte si, že užitím vizuálních prvků se pozvolna, ale zásadně mění způsob písemné komunikace.

Průvodce studiem:

A vy? Obejdete se pri psani SMS bez smajliku? A bez diakritiky? Jak si budou psat pratele za padesat, sto let?

Akcelerovaný nástup vizuální kultury pozorujeme ve všech sférách našeho života, M. Fulková proto oprávněně hovoří o nutnosti 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"* (Fulková, 2002, s. 12–14). Tento arzenál, zdá se, nyní vytváří jediný vzdělávací obor pracující systematicky s vizualitou, a tím je výtvarná výchova.

Děti by měly prostřednictvím výchovy v rodině a škole *„získat řadu kompetencí ke „čtení" obrazů – proto, aby se dobraly smyslu obrazového*

sdělení" (Fulková, 2002), proto, aby nezůstaly potenciálními oběťmi manipulace.

Příklad:

Naše osamělá paní sousedka, kterou změna režimu zastihla až ve stáří, se neuměla bránit útokům televizních teleshopingů do té míry, že kupovala všechny zbytečné a drahé věci, které jí podmanivá obrazovka, její jediný společník, denně nabízela. Veškeré úspory staré paní tak padaly na nákup nepřilnavých pánví, V-krouhačů, zeštíhlujících pásů nebo pánských bot s flexi-podrážkou.

Tato paní nebyla vizuálně gramotná, nebyla proto schopna rozpoznat záměr, s jakým byl šot připraven. Reklamu vnímala jako přátelské doporučení skvělého výrobku, nikoliv jako zacílené působení za účelem prodeje předraženého, nekvalitního zboží – a stala se bezbrannou obětí těchto, s chladným kalkulem vytvořených, vizuálně obrazných podnětů.

Jiný soused po obdržení graficky podmanivě zpracované zásilky pochopil, že vyhrává milión korun. Z obálky na něj útočily zlaté kupóny, nesmyslné certifikáty a naléhavé objednávkové listy. Pán si doteď z vděčnosti za obdržené reklamní fotoalbum objednává veškeré videokazety nejmenovaného nakladatelství, aniž by je kdy rozbalil. Nemá totiž video...

Průvodce studiem:

Ve zmíněných příkladech jde „jen" o peníze. Jak jsme ale připraveni čelit manipulaci obrazů třeba ve zpravodajství, politice, volebních kampaních?

Děti a mládež jako primární klienti vzdělávacího systému, a tím i našeho zájmu, nežijí v izolovaném prostoru mimo vizuální podněty, které denně atakují nás dospělé. Právě naopak: nejmladší dítě totiž podobně jako houba mimovolně nasává veškeré podněty ze svého okolí, a ty ho utvářejí pro celý budoucí život. Přitom však *„není schopno rozlišovat mezi kvalitou informací"* a například *„reklamu vnímá jako každou jinou relevantní informaci,"* jak poznamenává V. Klusák (Klusák, 2006, s. 7). Vizuálními podněty různorodé povahy *„krmí"* společnost své členy od nejútlejšího dětství, agresivní vizuální komunikáty typu reklamy zasahují cíleně *„ty nejbezbrannější, neboť právě děti nedokáží čelit svodům reklamy, duhovým obalům, natož obarvenému a přeslazenému obsahu."* (Klusák, 2006, s. 7)

V současném inovativním pojetí právě proto patří do výtvarné výchovy nejen práce s klasickými uměleckými formami, ale i **práce se všemi vizuálně obraznými vyjádřeními a prostředky**, které nás obklopují.

Poznámka:

Možná si vzpomenete na kontroverzi, jakou vzbudil dokumentární film (resp. jeho příprava) výše citovaného V. Klusáka a F. Remundy, studentů FAMU. V roce 2003 uskutečnili zajímavou sondu do fungování konzumní společnosti a zákonitostí tvorby manipulativní reklamy, když zorganizovali mimořádně účinnou profesionální reklamní kampaň na fiktivní hypermarket Český sen. Kampaň vyvrcholila vyhlášením dne otevření hypermarketu. Tisícovka netrpělivých lidí různého věku, toužících po nákupu levného zboží, pak nalezla místo nově otevřeného hypermarketu pouhou kulisu.

Mimořádně působivé – a dodejme, že mimořádně trapné – obrazy běžících zmanipulovaných zákazníků známe bohužel i z TV zpravodajství. Opravdu jsme ochotni za levný foťák odhodit vlastní důstojnost?

Viz Český sen, celovečerní film ČR, 2004, 93 min. Scénář a režie Vít Klusák a Filip Remunda, kamera Vít Klusák.

1.3 Co ještě patří do výtvarné výchovy?

Nutno znovu zmínit, že v současném inovativním pojetí **patří do výtvarné výchovy** nejen práce s klasickými uměleckými formami, ale i **práce se všemi vizuálně obraznými vyjádřeními a prostředky**, které nás obklopují. Výtvarná výchova, která jako jediná systematicky vede děti k **vizuální gramotnosti (viz Fulková, 2002 nebo také Vančát, 2004)** – tedy nejenom k estetické kultivaci a rozvoji tvořivosti, jako tomu bylo dříve – se tak stává nezastupitelným předmětem ve vzdělávací soustavě již od základní školy.

K tomu případně poznamenává také J. Slavík, že *„ve výchově bychom se měli zabývat nejrozmanitějšími aktuálními projevy kultury, které ve společnosti reálně působí, nejenom pouze těmi, které spadají do sféry všeobecně uznávané jako umění.“* (Slavík, 2001, s. 163)

1.3.1 Co je to vizuálně obrazné vyjádření?[6]

Tento termín jako červená nit prochází vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy. Najdete ho i mezi očekávanými výstupy („*žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření, porovnává je a třídí...*").

Jde o označení znakového objektu, jehož obsah rozpoznáváme prostřednictvím našeho zrakového vnímání. Takovýto objekt může mít charakter klasického výtvarného díla (architektury, sochy, malby, kresby, grafiky, fotografie a pod.) nebo umělecké formy, kterou přinesl vývoj výtvarného umění a výtvarné kultury 2. pol. 20. století (instalace, objekt, akční umění, videoart, užitá grafika, design aj.) Vizuálně obrazné vyjádření však nemusí být nutně umělecké povahy: je to také reklama, grafika časopisu nebo televizního pořadu, osobní image, firemní vizuální styl, počítačová hra a pod. Tedy veškerá vizuálně obrazná komunikace.

Vrátíme-li se k výtvarnému umění, pak v rámci tohoto pojetí je výtvarné umění chápáno jako *„specifický druh experimentální praxe, který vytváří vizuálně obrazné prostředky, ověřuje jejich význam a nabízí je k širšímu komunikačnímu užití."* (Pastorová, Vančát, 2004, s. 136)

1.3.2 Co je to vizuální gramotnost?

Tradiční chápání pojmu **gramotnost jako schopnosti číst a psát** se v průběhu kulturního vývoje západní společnosti proměňovalo. Zatímco hluboko před zavedením povinné školní docházky mohl být za gramotného snadno považován člověk, který byl schopen podepsat se, a hlubší vzdělání bylo doménou jen málo početné elity, postupně se pojem gramotnost rozšiřoval. V pedagogické literatuře i v běžné publicistice se dnes setkáváme např. s pojmy jako kulturní gramotnost, počítačová, informační gramotnost, dále gramotnost přírodovědná, filmová aj.

Hned na začátku první kapitoly našeho textu byla řeč o tzv. triviu, základu vzdělání, o něž koncem 18. století usilovalo zavedení povinné školní docházky. Trojici základních vyučovacích předmětů kromě čtení

---

[6] Slavík uvádí, že *„dávno vžitý český výraz „výtvarný projev" či „výtvarné vyjádření" je velmi současný a v mnohém bližší anglickému „visual" než „art". ... Slovo „výtvarný" kromě toho stejně úzce souvisí i se slovem „tvořivost", tj. poukazuje na aktivní stránku vnímání a na provázanost vnímání a tvorby...* Z uvedených důvodů je zřejmě rozumné pokládat „výtvarné vyjádření" („výtvarný projev") a „vizuálně obrazné vyjádření" za synonyma, jejichž použití se řídí potřebami situace, ale významově se zásadně neliší. Obě varianty mají ve výtvarné výchově ... své oprávnění." (SLAVÍK, J. *Z historie výtvarné výchovy a její teorie /2/.* [online] Dostupné z WWW: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles>).

a psaní (spojovanými tradičně s gramotností) doplňovalo tehdy ještě počítání.

Od samých počátků elementárního vzdělávání, které znamenalo takřka revoluční rozšíření gramotnosti mezi široké vrstvy obyvatelstva, je možné klást si otázku po jeho poslání a smyslu. Je zřejmé, že proměňující se společnost a rozšiřující se oblast lidského vědění s sebou nutně přináší i změny obsahů školního vzdělávání a jeho cílového směřování. Autoři Pupala a Zápotočná hovoří v této spojitosti o pojmech **socializace** a **akulturace** dítěte prostřednictvím školního vyučování, které nejlépe shrnují celý komplex problémů spojených s definováním oblasti elementárního vzdělávání (Pupala, Zápotočná, 2001).

Socializací (rozlišujeme kognitivní a emocionální) rozumíme zjednodušeně proces osvojování lidských norem chování a hodnot dané společnosti, **akulturaci** potom oba zmínění autoři definují jako postupné pronikání do vlastní kultury nebo do kultury, v níž se dítě ocitá (viz fenomén přistěhovalectví a kulturních menšin). Přitom právě dimenze kultury, jíž rozumíme veškeré hmotné a duchovní hodnoty vytvořené člověkem, pojímá a shrnuje to, s čím je oblast vzdělání navýsost spojená. Proto se v této souvislosti jeví jako výstižné hovořit o **kulturní gramotnosti**, kterou výše citovaní autoři chápou dokonce jako synonymum pojmu **vzdělání** (Pupala, Zápotočná, 2001). Základní vzdělání tedy chápou jako *„akulturační proces, ve kterém dochází k osvojování základní kulturní gramotnosti dětí."* (Pupala, Zápotočná, 2001, s. 268, překlad ze slovenštiny aut.)

Za součást takto široce a komplexně pojaté **kulturní gramotnosti** pak považujeme také **gramotnost vizuální**, která znamená schopnost „čtení", tedy dekódování rozmanitých vizuálních znaků – a dále ještě schopnost aktivního zacházení s nimi a jejich vytváření.

Zatímco objekty tradiční gramotnosti jsou *texty*, objekty gramotnosti vizuální jsou *obrazy* – které podobně jako texty (ať už umělecké či jakékoliv jiné povahy) představují celé komplexy významů a souvislostí. Percepční citlivost k těmto obrazům (přesněji vizuálně obrazným vyjádřením – viz předchozí podkapitola), schopnost samostatně je vytvářet a komunikovat o nich – právě to jsou domény výtvarné výchovy, kterou si zde postupně představujeme.

Dodejme ještě, že s požadavkem gramotnosti souvisí také její **funkčnost, uplatnitelnost**: analogicky jako psaní, které jako součást tradičního pojetí gramotnosti neznamená jen grafomotorickou dovednost, nýbrž zahrnuje i vlastní vyjádření a tvorbu, znamená i exprese a tvorba vizuální (výtvarné) povahy pevnou součást vizuální gramotnosti. S gramotností obecně, tedy i s gramotností vizuální souvisí totiž úzce požadavek schopnosti svou „znalost" aktivně uplatňovat ve vlastním životě, schopnost

úspěšně odpovídat na společenské požadavky a konečně schopnost svobodného myšlení o nich.

M. Fulková, která vnímá vizuální gramotnost jako mnohostranný jev, předpokládá, že požadavek této gramotnosti bude stále naléhavější (Fulková, 2002). Stejný postoj vyjadřují také M. Pastorová a J. Vančát, kteří vizuální gramotnost definují jako *„schopnost emancipovaného užívání vizuálně obrazných vyjádření jako nástroje v poznání i v komunikaci"* a vyslovují názor, že by měla být celou populací osvojena stejně jako ovládání písma (Pastorová, Vančát, 2004, s. 136).

Úkol:

„V současné kultuře zaujímá (výtvarná výchova – pozn. aut.) *pozici předmětu, který jediný umožňuje vzdělání ve světě výtvarného umění i orientaci v inflaci produktů vizuálního průmyslu. V tomto prostředí každodenního náporu vizuálních informací se objevuje potřeba nové gramotnosti, gramotnosti vizuální a kulturní. Bez nich máme malé šance vyhnout se manipulacím a malé šance na pochopení svého místa a sama sebe v komplexitě multikulturní společnosti, místa důstojnosti a odpovědnosti."* (FULKOVÁ, 2006, s. 9)

Zamyslete se nad citátem M. Fulkové a napište, které vizuální podněty vás naposledy:
šokovaly: .....
manipulovaly: .....
obtěžovaly: .....

Jakým konkrétním způsobem by tyto podněty mohly být zpracovány ve výtvarné výchově?

Poznamenejte si svoje nápady a zformulujte další otázky, které vás k tématu zajímají. Pokusíme se na ně odpovědět během našich setkání.

Místo pro vaše poznámky:

1.4 Jak se v současnosti mění výtvarná výchova?

Výše popsané pojetí, které prolíná vzdělávacím oborem Výtvarná výchova ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu, je pojetím zlomovým.

Výtvarná výchova však přirozeně neztrácí své typické prvky, jak je známe z posledních let: i nadále se bude realizovat prostřednictvím kreativních výtvarných činností, i nadále bude usilovat o rozvoj tvořivosti žáků (ovšem v poslední době spolu s ostatními vzdělávacími obory, ve kterých je hledisko tvořivosti rovněž zdůrazňováno).

Více však je akcentováno, že **tvůrčí proces výtvarné aktivity nekončí vytvořením díla**, tj. vizuálně obrazného vyjádření (a už vůbec ne „výkresu", „výrobku"), ale **pokračuje uplatněním díla v procesu komunikace**, jeho reflektováním žákem samotným, ostatními žáky, učitelem, divákem.

H. Babyrádová upozorňuje, že *„není už tolik kladen důraz na estetickou podobu a funkci výtvarného projevu či produktu. Pozornost je spíše věnována procesu vzniku a způsobu reflexe děl, uvažuje se v nových kontextech o interpretačních aspektech uměleckého projevu. Významným společným znakem umění a výchovy je rovněž to, že autoři již nejsou posuzováni dle úrovně talentu ve smyslu řemeslné dovednosti, ale kritériem vnímání a hodnocení autorského přístupu k tvorbě jsou především hodnoty, jako například antropologické aspekty výtvarného sdělení, komunikativnost díla a jeho návaznost na sociální a environmentální problémy nebo sociální dosahy díla překračující hranice galerijního provozu apod."* (Babyrádová, 2006, s. 8)

Důležitým principem výuky by měla být otevřenost k výsledkům výtvarných aktivit žáků. To znamená, že výtvarné zadání nevede žáky k pasivitě a konformitě vizuálně obrazného vyjádření, nýbrž nabízí otevřený prostor pro originální řešení.

Výtvarné zadání je zde postaveno spíše **jako problém**, k jehož řešení vedou různé cesty s různými výsledky.

Dalšími aspekty, které je výtvarný pedagog nyní nucen reflektovat, jsou **komunikační otevřenost** a nutnost rozšíření dosud užívaných výtvarných prostředků o **nové informační a komunikační technologie**. V souladu s rámcovými vzdělávacími programy (viz samostatná kapitola 1.6), kurikulárními dokumenty, zaváděnými nyní do vzdělávací soustavy, je také **komunikace s dalšími obory** a přesahy např. v rámci interdisciplinárních projektů.

Úkol:

Zamyslete se nad výrokem M. Pastorové, spoluautorky koncepce oblasti Umění a kultura, do níž náleží výtvarný obor:

„Děti se mají učit vyjadřovat vizuálně obraznými prostředky, vnímat, rozpoznávat a užívat jejich prvky, např. linie, tvary, barvy. Hledat a objevovat jak nejlépe vyjádřit to, co si myslí, cítí a prožívají. Hledat a nalézat, kdo, jak a proč se zabýval podobnými úvahami jako ony, měl podobné či zcela jiné zkušenosti a jak je sděloval. Přemýšlet si a interpretovat svoji tvorbu, tvorbu svých kamarádů a spolužáků i tvorbu uměleckou, interpretovat ji a naslouchat interpretacím druhých, porovnávat je ve vztahu se svými zkušenostmi. To se mají a mohou naučit všechny děti. Stejně jako každé dítě je jedinečné, je jedinečný i jeho výtvarný projev, prožitky a zkušenosti. Dítě má získat odvahu experimentovat s prostředky pro vlastní výtvarné vyjádření a čerpat při tom ze své zkušenosti. Důležité je mít na paměti, že každé výtvarné vyjádření je legitimní. Ne že některé děti „na to mají" a jiné „na to nemají". Rozvíjet se může (vlastně má na to právo) každé dítě ve všech oborech lidské činnosti."

(z rozhovoru Jany Strakové s Markétou Pastorovou. STRAKOVÁ, J. Výtvarné vzdělávání v dnešní škole. *Moderní vyučování* [online]. 2006, 04. Dostupné z WWW: <http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_my04A16A>.)

Poznamenejte si, čemu nerozumíte, a zformulujte otázky, které vás k tématu zajímají. Pokusíme se na ně odpovědět během našich setkání.

Místo pro vaše poznámky:

1.5 Jaká jsou specifika výtvarné výchovy?

Specifika výtvarné výchovy, jak jsou vyjádřena v kurikulárních dokumentech, spočívají zejména:

- **v rozvíjení specifických vjemových a poznávacích předpokladů, tj. v rozvíjení vizuality**
- **ve schopnosti práce se specifickým znakem – vizuálně obrazným vyjádřením**
- **v aplikaci experimentálního zacházení se znakem (Pastorová, Vančát, 2004, s. 135)**

Působení výtvarného pedagoga je v tomto pojetí neseno snahou o to, aby se žák učil chápat fungování znakových systémů obecně a uvědomil si vlastní podíl a možnosti při jejich tvorbě a modifikaci. Praktické výtvarné řemeslné a technologické dovednosti tak nemohou být samy o sobě cílem, jsou pouhou součástí celého procesu.

Výtvarný pedagog na všech typech škol (na obou stupních základní školy, na střední škole i na základní umělecké škole) si musí být vědom toho, že jeho působiště patří mezi ostatní části celého systému vzdělávání a že by měl na ostatní články svým působením kontinuálně navazovat. Totéž platí pro pedagoga muzejního a galerijního, který by měl o podobnou kontinuitu také usilovat.

1.6 Rámcový vzdělávací program

Průvodce studiem:

České školství prochází nyní velkými změnami – přesto se o nich v médiích dočteme jen velmi málo. Věnujte proto prosím dostatečnou pozornost následující kapitole, která stručně popisuje hlavní body reformních kroků. Pozorovatelé vnímají reformu také jako otevření dveří pro užší spolupráci školy s muzei a galeriemi.

1.6.1 Víte, podle čeho se na školách učí?

V současné době je v České republice zaváděn nový systém kurikulárních dokumentů, které jsou tvořeny na úrovni **státní a školní**. **Státní úroveň** v systému kurikulárních dokumentů představuje **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy**. Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) je dokumentem, který na státní úrovni vymezuje závazný rámec pro jednotlivé obory v soustavě vzdělávání. **Školní úro-**

veň pak představují konkrétní **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.[7]

Dovolte několik „úředních" údajů: Úplné znění RVP pro základní školství bylo zveřejněno v rámci Opatření ministryně školství (Č.j. 27002/2005–22), a to s platností od 1. září 2005.

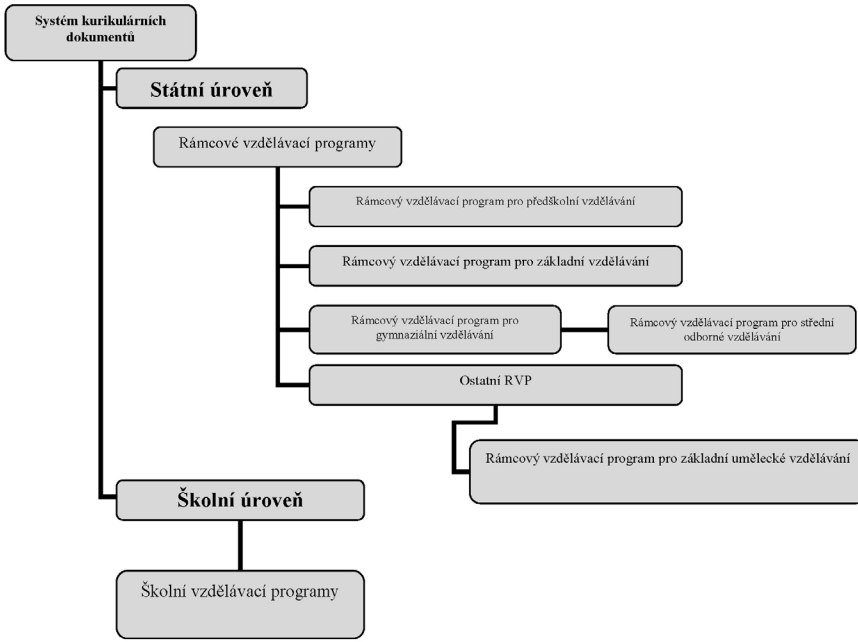
Dle školského zákona (561/2004), § 3, odst. 2 se vydávají rámcové vzdělávací programy pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání. RVP vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Dosud vznikly RVP:

- pro předškolní vzdělávání (RVP PV)
- pro základní vzdělávání (RVP ZV)
- pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) – ověřuje se
- pro některé obory středního odborného vzdělávání (RVP SOV)
- pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání (RVP ZUV) – byla zveřejněna pilotní verze

[7] Oficiální verze dokumentů s dalšími užitečnými informacemi lze nalézt na těchto WWW: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy www.msmt.cz, Výzkumný ústav pedagogický v Praze www.vuppraha.cz nebo speciální Metodický portál www.rvp.cz

Systém kurikulárních dokumentů:



1.6.2 K čemu je RVP dobrý?

Rámcové vzdělávací programy **jsou pokusem o řešení problémů školství**, na které je již delší čas poukazováno, jako je např. malá efektivita výuky, rozdíly mezi realitou a školou, vzdělávací obsah bez vazby na praktické potřeby, volba zastaralých metod a forem výuky, nedostatečný přístup k individualitě žáka (specifické potřeby mají žáci **nadaní, žáci se zdravotním znevýhodněním nebo postižením atd.).**

Podporují komplexní přístup k předávání vzdělávacího obsahu, umožňují vhodné propojování vzdělávacích oblastí, tzv. interdisciplinaritu.

K realizaci cílů reformy nedojde, pokud se na školách skutečně nezačnou prosazovat nové vzdělávací postupy, efektivnější metody a formy výuky.

Reforma podporuje snahy uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků (např. bude možné realizovat projektové vyučování bez pevného časového rozvrhu).

RVP dále podporují pedagogickou autonomii škol a profesní zodpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání a pozici svého vzdělávacího oboru na konkrétní škole.

1.6.3 Co chce RVP změnit?

Pokud se učitelé v praxi probíhající reformy zúčastní nejen formálně (jak naznačují zkušenosti z některých škol, kde pouze změnili terminologii svých učebních dokumentů, aniž by se skutečně zamysleli nad novými možnostmi, které implementace RVP do praxe přináší) pak může být zavádění RVP příležitostí na postupnou proměnu:

- forem a metod ve výuce
- motivace a hodnocení žáků
- přístupu k potřebám a možnostem žáků (rozvoj individuality žáka)
- vztahu k žákům (žák jako aktivní účastník vzdělávacího procesu, jako partner)
- vztahu mezi školou a realitou (vzdělávání pro život)
- vztahu mezi školou a rodiči žáků
- školy v otevřený, zdravý sociální prostor

1.6.4 Nové pojmy?

Rámcové vzdělávací programy stanovují **klíčové kompetence žáků**, tj. soubor znalostí, dovedností a postojů nezbytných pro úspěšný život člověka ve společnosti. Při jejich formulaci vycházeli autoři z hodnot, které naše společnost obecně přijímá a které ji utvářejí.

Pojetí a formulace **klíčových kompetencí coby hlavního cíle vzdělávání** je největší změnou, která s nastupující reformou přichází. Dosud přežívající pojetí cílů jako souboru znalostí a vědomostí se totiž ukázalo jako nedostačující.

Model vzdělávání, který je postaven především na **transmisi** poznatků z vědních, technických nebo uměleckých oborů, jsme všichni zažili na vlastní kůži a pro žáky i učitele je nadále neudržitelný. Také v celoevropském kontextu se vzdělávání ve smyslu předávání sumy vědomostí považuje za překonané, vždyť tato suma faktických údajů anebo jejich zdrojů (navíc stále se vytvářejících, doplňujících a rozšiřujících) se dnes šíří a zpřístupňuje samovolně, stačí jednoduše kliknout myší.

Memorovat oborové poznatky je dnes nejen nemožné, ale také zbytečné a anachronické. Lidé kromě souhrnu základních znalostí potřebují navíc vhodné nástroje, které by jim umožnily vybírat, zpracovávat a užívat poznatky nutné k tomu, aby se vypořádali s měnícími se požadavky

a modely v oblasti zaměstnání, volnočasových aktivit a osobního (rodinného) života.[8] To také vysvětluje sílící tendenci zaměřit se ve vzdělávání spíše na **rozvíjení kompetencí** než na pouhé předávání faktů ve výuce.

Příklad:

Možná si také vzpomenete, s jakou úlevou jste „odeslali" do nevědomí nekonečný seznam nikdy nečtených děl Jaroslava Vrchlického nebo matematických vzorců pro výpočet objemu těles.

Už po první praxi nebo po nástupu do zaměstnání si možná uvědomíte, jaké dovednosti by se vám naopak velmi hodily. Byli jste připraveni přizpůsobit se rychle nové situaci, uměli jste komunikovat s dětmi a pedagogy? Dokázali jste rychle a pohotově vyhledat materiály potřebné k přípravě výuky? Uměli jste je tvořivě zpracovat a použít? Dokázali jste např. při použití internetových zdrojů zhodnotit kvalitu a relevanci těchto pramenů?

Poznamenejte si, co je podle vás pro úspěch v životě a v práci skutečně důležité. Srovnejte vaše zápisky s klíčovými kompetencemi formulovanými pro základní vzdělávání (viz níže).

Místo pro vaše poznámky:

---

[8] Podrobnosti k tématu: EURYDICE, INFORMAČNÍ SÍŤ O VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ. *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání.* Místo vydání neuvedeno: Eurydice, 2002. UIV, 2003. Dostupné také z WWW: <http://www. eurydice.org>.
Formulace klíčových kompetencí probíhá v celoevropském kontextu. V roce 2002 doporučila Evropská komise osm hlavních oblastí klíčových kompetencí (Evropská komise 2002):
- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizích jazycích,
- informační a komunikační technologie,
- matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd,
- podnikavost,
- interpersonální a občanské kompetence,
- osvojení schopnosti učit se,
- všeobecný kulturní rozhled.

Pro základní vzdělávání byly formulovány tyto **klíčové kompetence**:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Rámcový vzdělávací program rovněž formuluje jednotlivé **vzdělávací oblasti**. Např. pro základní vzdělávání byly stanoveny tyto **vzdělávací oblasti**:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

Vzdělávací oblasti jsou podrobně rozpracovány: u příslušné oblasti nalézáme vždy její **charakteristiku, cílové zaměření a vzdělávací obsah vzdělávacích oborů**.

Příklad:

Na základní škole je vzdělávací obor **Výtvarná výchova** spolu s Hudební výchovou (a doplňujícím vzdělávacím oborem Dramatická výchova) součástí vzdělávací oblasti **Umění a kultura**.

Vzdělávací oblast je charakterizována např. tím, že *„umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu."*

Cílové zaměření směřuje k rozvíjení klíčových kompetencí např. tím, *„že vede žáka k pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace."*

Vzdělávací obsah tvoří přesně formulované **očekávané výstupy** pedagogického působení (tj. co má žák umět, zvládnout...) a **učivo jednotlivých vzdělávacích oborů**. Očekávané výstupy, konkretizující dílčí cíle pedagogické činnosti v konkrétním vzdělávacím oboru, směřují k utváření a rozvoji klíčových kompetencí, což je v posledku cíl veškeré pedagogické snahy (v komplexu všech vzdělávacích oborů).

Příklad:

Očekávaným výstupem výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ je například*, že žák:*

- *vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů*
- *užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných jinými smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*
- *ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci*
- *ad.*

Učivo vzdělávacího oboru Výtvarná výchova je členěno do tří obsahových domén:

- Rozvíjení smyslové citlivosti
- Uplatňování subjektivity
- Ověřování komunikačních účinků

Pro 2. stupeň ZŠ nacházíme např. v obsahové doméně Rozvíjení smyslové citlivosti toto učivo: *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* atd.[9]

Úkol:

Stáhněte si z internetu plné znění RVP pro oblast vzdělávání, k níž jste aprobováni. Se zvláštní pozorností si prostudujte vzdělávací oblast Umění a kultura. Poznamenejte si, čemu nerozumíte.

Chybějící informace hledejte na **metodickém portálu RVP** (www.rvp.cz), který byl vytvořen a je editován se záměrem podpořit probíhající reformu a usnadnit její zavádění do škol. Cílem této metodické podpory je pomoci pedagogům předškolního, základního a gymnaziálního vzdělávání při zavádění RVP do praxe. Učitelé z pilotních i běžných škol a také muzejní pedagogové se na portálu RVP dělí o své zkušenosti, na dotazy učitelů odpovídají odborníci, k nahlédnutí jsou příklady konkrétních školních vzdělávacích programů.

---

[9] Plné znění všech RVP (a tedy i vzdělávacích obsahů jednotlivých vzdělávacích oborů) možno najít na http://www.msmt.cz/ nebo na http://www.vuppraha.cz/

Muzejní pedagog, který chce být pro učitele užitečným partnerem, musí o problematice školství vědět co nejvíce, být v neustálém kontaktu s pedagogickým terénem.

Místo pro vaše poznámky:

1.6.5 Co školy a veřejnost?

Kurikulární reforma počítá s aktivitou jednotlivých škol, které se mohou (při dodržení povinného rámce RVP) profilovat určitým specifickým směrem. Počítá rovněž s variabilitou vzdělávacích programů na úrovni školy a umožňuje posílení pedagogické autonomie a profesní odpovědnosti pedagogů.

V případě ZUŠ jde o plynulé vyústění tendence, čitelné již v učebních osnovách Vzdělávací programu výtvarného oboru základních uměleckých škol.

Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou **veřejné dokumenty,** které jsou přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Veřejnost a zejména rodiče dětí se budou moci informovat o zaměření konkrétní školy, školní vzdělávací programy se mohou totiž do značné míry lišit např. svým zaměřením, využitím disponibilní časové dotace např. pro umělecké, jazykové nebo sportovní aktivity, vazbou na region atd.

Příklad:

Nežli zapíše rodič svoje dítě do nějaké školy, bude se přirozeně zajímat o její zaměření a úroveň – třeba prostřednictvím webových stránek, návštěvou školy atd. Mnohé školy již dnes různými způsoby informují o svých specificích, úspěších, zajímavých projektech atd.

Rodiče dětí budou také moci více zasahovat do dění školy a jejího hodnocení (evaluace) – a přirozeně toho začnou využívat. Jako učitelé s tím počítejte a přijímejte zájem rodičů s porozuměním!

1.6.6 Patří do systému vzdělávání i ZUŠ?

Pro základní umělecké školy je vydána pilotní verze **Rámcového vzdělávacího programu pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání (RVP ZUV).** Právě v době redakčních úprav tohoto studijního textu (konec roku 2007) byla zahájena pilotáž tvorby školních vzdělávacích programů, dále se očekává vytvoření Manuálu pro tvorbu ŠVP pro základní umělecké vzdělávání a na základě zkušeností pilotních škol a připomínkového řízení bude vytvořena finální verze dokumentu RVP ZUV.

RVP ZUV je v souladu se strategií vzdělávání a rozvoje vzdělávacího systému ČR a je součástí vzdělávacího systému ČR (RVP ZUV je ve vztahu k rámcovým vzdělávacím programům pro střední školy s uměleckým zaměřením a konzervatoře).

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání rovněž formuluje **klíčové kompetence** provázané se vzdělávacím obsahem jednotlivých uměleckých oborů**.**

Jedná se o specifické kompetence představující souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro růst žáka po stránce umělecké a pro jeho budoucí uplatnění v praktickém i profesním životě. Jsou vyjádřením schopností žáka tvořit, vnímat umělecké dílo a interpretovat je. **Směřování** k dosažení klíčových kompetencí je podobně jako u základního vzdělávání dlouhodobým, ba celoživotním procesem.

Klíčové kompetence jsou formulovány totožně pro všechny umělecké obory základního uměleckého vzdělávání, kam kromě oboru výtvarného náleží také obory hudební, taneční a dramatický. Uvádíme je v přehledu, který byl převzat ze zveřejněné pilotní verze RVP ZUV dostupné na http://www.vuppraha.cz/soubory/pilot_RVP_ZUV.pdf.

Kompetence k umělecké komunikaci

Žák:

- disponuje vědomostmi a dovednostmi, které mu umožňují samostatně volit a užívat prostředky pro umělecké vyjádření,
- proniká do struktury a obsahu uměleckého díla a je schopen rozeznat jeho kvalitu.

Kompetence osobnostně sociální

Žák:

- prostřednictvím soustavné umělecké činnosti disponuje pracovními návyky, které spoluutvářejí jeho morálně volní vlastnosti a hodnotovou orientaci,
- se účelně zapojuje do společných uměleckých aktivit a uvědomuje si svoji odpovědnost za společné dílo.

Kompetence kulturní

Žák:

- je vnímavý k uměleckým a kulturním hodnotám a chápe je jako důležitou součást lidské existence,
- aktivně přispívá k vytváření i uchování uměleckých hodnot a k jejich předávání dalším generacím.

Úkol:

Srovnejte výše uvedené kompetence formulované pro **základní vzdělávání** s klíčovými kompetencemi, které jsou formulovány v pilotní verzi RVP pro **základní umělecké vzdělávání.** Chcete-li, napište si poznámky k tomu, jak podle vás spolu uvedené kompetence souvisejí, případně jak se doplňují.

<table>
<tr><th>Klíčové kompetence formulované v rámci základního vzdělávání</th><th>Klíčové kompetence formulované v rámci základního uměleckého vzdělávání (pilotní verze)</th></tr>
<tr><td>• kompetence k učení</td><td rowspan="2">• kompetence k umělecké komunikaci</td></tr>
<tr><td rowspan="2">• kompetence k řešení problémů</td></tr>
<tr><td rowspan="3">• kompetence osobnostně sociální</td></tr>
<tr><td>• kompetence komunikativní</td></tr>
<tr><td>• kompetence sociální a personální</td></tr>
<tr><td>• kompetence občanské</td><td rowspan="3">• kompetence kulturní</td></tr>
<tr><td>• kompetence pracovní</td></tr>
</table>

Místo pro vaše poznámky:

Tvorba RVP ZUV probíhala pod koordinací J. Stárka, ředitele ZUŠ Hostivař, formou široké diskuse mezi základními uměleckými školami. Postupnými změnami tak prošla nejen formulace učiva a očekávaných výstupů, ale např. také formulování klíčových kompetencí, které byly v předchozí pracovní verzi formulovány nikoliv v podobě názvů (sousloví), nýbrž ve větách jako charakteristiky.

V současné době (podzim r. 2007) celý proces tvorby kurikula zatím vrcholí zveřejněním pilotní verze RVP ZUV. Při studiu tohoto dokumentu nalezneme zejména tyto části:

- preambuli
- vymezení RVP ZUV v systému kurikulárních dokumentů
- charakteristiku a organizaci základního uměleckého vzdělávání
- pojetí a cíle základního uměleckého vzdělávání
- formulaci klíčových kompetencí v základním uměleckém vzdělávání
- charakteristiky jednotlivých uměleckých oborů:
  - + očekávané výstupy
  - + vzdělávací obsahy těchto oborů
- rámcové učební plány

Zveřejněná verze RVP ZUV bude nyní ověřována na pilotních základních uměleckých školách, které ji mohou dále připomínkovat. Je proto možné, že text dokumentu se bude dále proměňovat.

Úkol:

Prostudujte si charakteristiku výtvarného oboru ZUŠ, jak je zveřejněna v RVP ZUV. Celý dokument, z něhož tuto charakteristiku citujeme, naleznete na http://www.vuppraha.cz/aktualita/171/73.

Výtvarný obor ZUŠ je obecně charakterizován tím, že žákovi umožňuje prostřednictvím aktivní a poučené výtvarné činnosti využívat výtvarného jazyka jako uměleckého prostředku komunikace.

Studium ve výtvarném oboru nabízí vedle nových možností vyjádření i témata na základě vnímání okolního světa, umožňuje adekvátně reagovat výtvarnými prostředky, dává ucelený přehled o výtvarném umění, pomáhá vyhranit výtvarný názor a vnímá důležitost vlastní tvorby jako součást osobního naplnění.

Vzdělávání ve výtvarném oboru rozvíjí výtvarné dispozice žáků – vnímání, myšlení a vyjadřování, představivost, estetické cítění a tvořivost. Výtvarný projev je ovlivněn řadou schopností, jejichž rozvíjení se promítá do utváření osobnosti dítěte. S jeho rozumovým, emocionálním a výtvarným vývojem se vyvíjejí výtvarné formy, které užívá a které ho obohacují. Základní vyjadřovací prostředky a obrazové znaky nabízejí způsoby, jak myšlenky učinit srozumitelné. Žák se učí pojmenovávat a porovnávat výtvarné znaky a prvky výtvarného jazyka, s nimi i svoje pocity, postřehy a myšlenky. Navazuje a prohlubuje výtvarné vztahy, reflektuje názory druhých, respektuje odlišný výtvarný projev. Dokáže intuitivně a posléze vědomě používat výtvarný jazyk, materiály a nástroje. Porozumění výtvarnému jazyku včetně jeho aplikací ve výtvarném umění pomáhá nalézat celoživotní vztah k výtvarné kultuře.

Vzdělávací obsah oboru je tvořen očekávanými výstupy, které jsou členěny do vzájemně provázaných a podmiňujících se oblastí – **Výtvarné vyjadřování** a **Výtvarná kultura.**

Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání pamatuje rovněž na **žáky mimořádně talentované** a na **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**. Umělecké vzdělávání se tak v daleko větší míře může otevřít i žákům se zdravotním postižením a se zdravotním znevýhodněním, a to v míře, jakou umožňují individuální možnosti postiženého žáka.

1.6.6.1 Co je cílem základního uměleckého vzdělávání?

Základní umělecké vzdělávání, které má v našich zemích ojedinělé postavení a jinde nevídanou, mnohaletou tradici, si klade specifické cíle. Mělo by totiž poskytovat základ znalostí a dovedností, které umožňují svébytné a originální vyjádření uměleckými prostředky daného oboru.

Cílem základního uměleckého vzdělávání je:

- utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení

- poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti

- po odborné stránce připravit žáky pro vzdělávání ve středních školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a v konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením

- vytvořit příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, které aktivizuje motivaci a napomáhá účinné spolupráci

1.6.6.2 Vzdělávací obsah výtvarného oboru

Vzdělávací obsah **výtvarného oboru** je na základních uměleckých školách tvořen dvěma oblastmi: **Výtvarné vyjadřování a Výtvarná kultura**. Obě tyto vzdělávací oblasti mají formulované své **očekávané výstupy** pro I. a II. stupeň základního studia.

Výtvarné vyjadřování

V této oblasti žák hledá vizuálně obrazná vyjádření ve světě, který ho obklopuje, a také v uměleckých dílech. Učí se pracovat s náměty a řeší výtvarné problémy s nimi spojené. Ve vlastním výtvarném projevu rozvíjí svou tvořivost, senzibilitu a výtvarné myšlení. Prostřednictvím různých výtvarných aktivit získává vztah k materiálům a nástrojům a osvojuje si základní výtvarné techniky, postupy a dovednosti.

Příklad očekávaných výstupů:

Očekávaným výstupem 7. ročníku základního studia I. stupně ve vzdělávací oblasti Výtvarné vyjadřování je např.:

Žák směřuje k tvorbě poznáváním a sebepoznáváním, utváří si vlastní výtvarný názor, má odvahu k experimentům, stanovuje si dílčí cíle a trpělivě a soustředěně je plní, používá základní výtvarné pojmy.

Výtvarná kultura

V této oblasti žák navazuje aktivní vztah ke světu výtvarného umění a kultury, seznamuje se s podobami výtvarného umění, jeho historií a vývojem. Poznává uměleckou tvorbu v jednotlivých etapách vývoje a učí se rozumět uměleckým i společenským kontextům a proměnám výtvarného jazyka.

Příklad očekávaných výstupů:

Očekávaným výstupem 7. ročníku základního studia I. stupně ve vzdělávací oblasti Výtvarná kultura je např.:

Žák čerpá náměty a inspirace např. z historie, z hudby, z literatury, vnímá odlišná etnika a regionální specifika. Individuálně si vybírá podněty z různých oblastí výtvarné kultury, orientuje se ve výtvarných směrech.

Shrnutí:

Výtvarná výchova se proměňovala v průběhu dvou staletí. V současnosti existuje pluralismus v pedagogických přístupech k tomuto vzdělávacímu oboru, jenž je nově rámcově vymezen jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Akcentuje se přitom rozvíjení vizuality a schopnost práce s vizuálně obrazným vyjádřením a její další uplatnění v širokém komunikačním procesu.

Součástí českého vzdělávacího systému je i základní umělecké vzdělávání se svým výtvarným oborem. Základní umělecké školy nyní svůj RVP „pilotují". Výtvarný obor učí žáky rozumět výtvarnému jazyku a tvořivě ho využívat jako uměleckého prostředku komunikace.

Rámcové vzdělávací programy jsou pokusem o řešení problémů českého školství se značným potenciálem pro realizaci výrazných změn.

Kontrolní otázky a úkoly:

Dokážete stručně popsat historické proměny výtvarné výchovy?
Vysvětlete současný stav a specifika výtvarné výchovy s ohledem na probíhající změny ve školství.
Popište hlavní změny, jež přicházejí se zaváděním Rámcových vzdělávacích programů do českého vzdělávacího systému.
Vysvětlete nové pojmy ve výtvarné výchově, jež pojí se školskou reformou (klíčové kompetence, očekávané výstupy, vizuálně obrazné vyjádření, vizuální gramotnost).
Objasněte místo a poslání základních uměleckých škol ve vzdělávacím systému ČR, vysvětlete jejich význam.

Pojmy k zapamatování:

– výtvarná výchova – sémiotika – vizualita – vizuálně obrazné vyjádření – vizuální gramotnost – rámcové vzdělávací programy – základní vzdělávání – vzdělávací oblast – vzdělávací obor – očekávané výstupy – učivo – klíčové kompetence – základní umělecké vzdělávání

2 Poznámky k muzeím a galeriím

Cíl:
Po prostudování této kapitoly budete schopni:
- objasnit, v čem spočívá poslání muzeí (umění) a galerií
- vysvětlit vzdělávací potenciál těchto institucí
- uvést styčné oblasti zájmu výtvarné výchovy a muzejních a galerijních institucí
- jmenovat některé významné projekty podporující rozvoj edukačních aktivit v muzeu a galerii
- uvést problémy, které dosud brání užší spolupráci škol a muzeí//galerií
- vyjmenovat profese působící v muzeu nebo galerii a vysvětlit rozdíly mezi nimi
- podrobně vymezit potřebné kompetence muzejního pedagoga

Pod označením **muzeum nebo galerie** budeme v rámci tohoto studijního textu rozumět instituce zabývající se **péčí o artefakty z oblasti výtvarného umění a kultury.** Věnovat se nebudeme muzeím jiného charakteru, jako jsou např. muzea národopisná, přírodovědná a pod.

2.1 Co je hlavním posláním muzeí umění a galerií?

Nejdůležitějším posláním zmíněných institucí je profesionální **péče o umělecké sbírky**, a to zejména jejich
- budování
- ochrana
- správa
- veřejná prezentace
- rozšiřování

Přinejmenším v souvislosti se slavným a často citovaným gestem M. Duchampa, který již v roce 1913 povýšil na umělecké dílo kolo od bicyklu připevněné ke kuchyňské sedačce (a následoval slavný Stojan na sušení lahví, Fontána a další readymades), lze – zdá se – přidat k činnosti a poslání galerijních institucí ještě **postulování uměleckých děl**. V rozkolísaném procesu stálého hledání důležitých a aktuálních

uměleckých projevů nejvyšší úrovně hrají muzea a galerie se svým odborným zázemím nepostradatelnou úlohu.

Zvláště v minulosti plnila nejrůznější muzea, galerie a salóny se svými porotci také roli **kodifikační**. **Kodifikování** uměleckých hodnot, a to ve smyslu zjišťování, stanovování, případného zaznamenávání požadavků na uměleckou tvorbu bylo v historických obdobích rovno dogmatu. Podobně jako např. v literatuře byly tyto požadavky zaznamenány v tzv. poetikách, v oblasti výtvarného umění existovaly pokusy o tzv. estetiky. Literatura, výtvarné umění, stejně jako jakýkoliv lidský tvůrčí projev se však svou podstatou rigidní kodifikaci vzpírá. Podobné pokusy o stanovení závazných pravidel tak často sloužily spíše jako podnět pro distanci, ba přímo jejich popírání a porušování novými generacemi nastupujících tvůrců.

Faktem zůstává, že prezentace určitého konkrétního díla formou výstavy v respektované galerii vždy byla a je projevem uznání umělecké hodnoty těchto artefaktů. Nacházení a postulování nových uměleckých hodnot v podobě konkrétních děl prezentovaných na výstavách současného umění jsou i dnes jasným pokynem směrem k dezorientovanému návštěvníkovi: z nepřehledné řady absolventů uměleckých škol i autodidaktů, nejrůznějších regionálních, ba lidových umělců, různých potenciálních mazalů nebo kutilů jsme vybrali toto. A právě toto je umění.

Poznámka:

V tomto smyslu představují muzea a galerie se svým odborným zázemím podstatný činitel, který se významně podílí na tom, co bude předmětem zájmu vzdělávacího oboru výtvarná výchova. Vždyť umělecko výchovné obory samy neurčují, co lze považovat za umění, a co tedy má být obsahem, jež bude transferován do výchovně vzdělávacího procesu.

Dodejme, že prosazení, či dokonce samotný vznik uměleckého díla není samozřejmě vázán pouze na galerijní provoz, jde však většinou o díla, jejichž umělecká hodnota byla galeristy a teoretiky umění uznána pouze se zpožděním. V galeriích jsou pak zastoupena o to víc (viz známé příběhy outsiderů, jako byl V. van Gogh nebo J. Váchal).

Na zmíněnou roli muzeí a galerií v postulování uměleckých hodnot (nebo spíše na jejich rigiditu?) reagovali akční umělci 50. a 60. let 20. století, když se galerijní prostory rozhodli opustit a nadále pomíjet. Snaha po uchování a další prezentaci uměleckých hodnot je však silnější a tak v galeriích dnes můžeme obdivovat fotodokumentaci nebo jiné relikty happeningů a performancí, nebo dokonce ukázky streetartu (např.

graffiti, stencils – šablony, stickers – nálepky), který již svým názvem touží galerie ignorovat orientací na svobodný veřejný prostor.

Poznámka k terminologii:

Pojmu **muzeum (umění)** se obvykle užívá spíše v případě instituce, která spravuje a vystavuje sbírky umění uzavřených historických epoch a období, **galerií** můžeme označovat také instituci menšího rozsahu, která se věnuje pořádání výstav uměleckých děl, aniž by nutně vytvářela, vlastnila a spravovala jejich sbírky. Označení galerie je ovšem možno užívat i v případě sbírkotvorné instituce (viz Národní galerie v Praze).

Menší galerie, které se věnují výhradně výstavní činnosti, mají často soukromého zřizovatele (někdy mohou mít i komerční zaměření), muzea a větší galerie jsou obvykle financovány z veřejných prostředků.

Užívání těchto pojmů je závislé na úzu konkrétní země; u nás se oba pojmy nerozlišují striktně. Dodejme, že v zahraničí se lze setkat také s označeními centrum nebo institut (výtvarného umění) – tento pojem pak evokuje moderně koncipovaný a multifunkční prostor otevřený široké škále návštěvníků. Podobné instituce jsou často doplněny knihovnou, sálem pro konání různých kulturních akcí, ale i restaurací a podobnými místy určenými ke společenskému setkávání a zábavě.

V souvislosti s výše uvedenou terminologií ještě uveďme, že v našem textu budeme i nadále hovořit o **muzejní a galerijní pedagogice**, která se orientuje na práci s návštěvníkem **muzea umění a galerie**. Někteří autoři usilují o odlišení od muzejní pedagogiky (která pak pracuje se sbírkami neumělecké nebo užité povahy) zavedením názvu galerijní pedagogika. Prozatím považujeme muzejní a galerijní pedagogiku za součást širšího pojmu pedagogiky muzejní, úpravě názvosloví se však v budoucnu nebráníme. Navíc také „neumělecká" muzea (národopisná např.) a expozice hradů a zámků pracují s uměním, byť často užitým. Tuto doménu tedy zatím nechceme zcela přenechat kolegům z jiných oborů a sousloví **muzejní a galerijní** tuto participaci deklaruje.

Významné galerijní instituce se dále věnují také méně viditelné, avšak o to důležitější **badatelské práci s uměním** a také **ediční, vydavatelské činnosti**, kterou prezentují odborné i širší veřejnosti výsledky svého vědeckého bádání. Muzea a významné galerie jsou tedy pracovišti, která koncentrují odborníky z dílčích oblastí dějin a teorie umění. Výsledky odborné činnosti pak instituce uplatňuje jednak v podobě svých výstavních projektů a jednak v koncepci a strategii své sbírkotvorné činnosti.

Navenek se však muzea a galerie prezentují především **pořádáním výstav**, přehlídek a jiných podobných akcí.

2.2 Vzdělávací poslání muzeí a galerií

Teprve v posledních letech a pod vlivem zahraničního galerijního provozu se počíná akcentovat také **vzdělávací** poslání muzeí a galerií.

A právě **vzdělávání** chápeme jako druhý styčný bod mezi muzeem a školou, resp. výtvarnou výchovou. Ještě v nedávné minulosti však nebylo vzdělávání chápáno jako prioritní oblast činnosti muzeí. V současné době se však muzea začínají k edukační činnosti hlásit (výrazem této snahy je např. zřízení Komory edukačních pracovníků v rámci Rady galerií České republiky), významnější instituce zřizují nebo rozšiřují a aktivizují lektorská oddělení a vyčleňují pracovníky pro pozici muzejního pedagoga, resp. animátora.

Lze předpokládat, že podobně jako v zahraničí začnou i u nás muzea vyvíjet systematickou snahu o začlenění mezi instituce nabízející celoživotní, resp. neformální vzdělávání. Lze očekávat také další aktivizaci galerijních institucí směrem k veřejnosti a školám jako významné skupině návštěvníků, jejichž zájem opodstatňuje existenci těchto drahých a na veřejné podpoře nebo mecenášství závislých institucí.

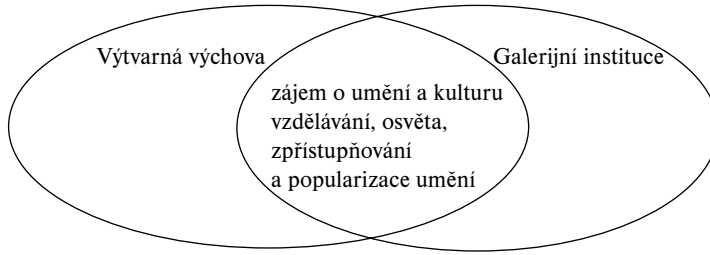


Diagram naznačuje styčné oblasti mezi muzei a galeriemi a školním vzdělávacím oborem výtvarná výchova.

2.2.1 Významné projekty

Trend aktivizace, komunikativnosti a počínajících vzdělávacích aktivit muzeí a galerií u nás iniciovala a podpořila řada inspirativních projektů, které se v ČR v minulých letech realizovaly. Projekty *Brána muzea otevřená* nebo *Muzeum a škola pod jednou střechou* oživily zájem škol o činnost muzeí a podnítily pozitivní změny uvnitř galerijních a muzejních institucí samotných.

Program Brána muzea otevřená Nadace Open Society Fund Praha se uskutečnil v letech 1997–2002 a výstupem, který je třeba doporučit zájemcům o danou problematiku, se stal obsáhlý stejnojmenný sborník,

editorsky zaštítěný manažerkou projektu A. Brabcovou. Právě tento sborník je spolu s publikacemi R. Horáčka[10] a V. Jůvy[11] základní českou literaturou k problematice muzejní a galerijní pedagogiky.

Přestože se projekt A. Brabcové neorientoval výhradně na problematiku zprostředkování umění (řešil také problematiku vzdělávacích programů týkajících se historie, archeologie, divadla a věnoval se také tzv. objektovému a komunitnímu učení) představuje svou aktivizační rolí vskutku průkopnický počin i v naší oblasti.

Obecně se projekt zaměřil na zkoumání potenciálu současných regionálních a městských muzeí a hledal možnosti, jak rozšířit jejich veřejné působení.

Jeho cílem *„bylo vytvořit model jejich fungování ve třech hlavních oblastech:*

- *rozvíjení vzdělávací funkce muzea*
- *vytváření vztahu muzea a místního společenství*
- *působení muzea v rámci občanské společnosti*

Prioritami programu se stalo vytváření systémových základů spolupráce mezi muzeem a školou a ustavení dlouhodobého a účelného partnerství mezi muzeem a místním společenstvím". (BRABCOVÁ, A. [online] Dostupné z WWW: <http://osf.cz/brana/resume.html>.)

Druhý ze zmíněných projektů navázal na myšlenky a cíle zmíněného programu Brána muzea otevřená. Vzdělávací projekt „Škola a muzeum pod jednou střechou" vznikl v roce 2003 a na jeho přípravě a realizaci spolupracovalo Lektorské oddělení Národní galerie v Praze a občanské sdružení Step by Step Česká republika o.s.

Cílem projektu bylo podpořit a prosadit spolupráci školy a muzea při vzdělávání dětí a mládeže. Koordinátoři projektu se pokusili o vytvoření integrovaného vzdělávacího modelu, vycházejícího z pedagogického konstruktivismu. V rámci tohoto modelu je využit *„velký a unikátní vzdělávací potenciál muzea. Projekt Škola a muzeum pod jednou střechou učí účastníky tento potenciál využívat."* (VOBOŘILOVÁ, L. [online] Dostupné z WWW: <http://www.ngprague.cz/html/skola-muzeum/05/oprojektu05.html>.)

Vzdělávací zaměření projektu bylo realizováno formou vzdělávacích seminářů, určených muzejním pracovníkům a pedagogům ze škol, kteří se supervizí odborníků zpracovávali vlastní vzdělávací projekty. Semináře se zaměřovaly na podporu spolupráce školy a muzea při vzdělávání dětí a mládeže.

---

[10] HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno: Cerm, 1998.

[11] JŮVA, V. *Vývoj německé muzeopedagogiky*, Brno: Paido, 1994.

S podporou Ministerstva kultury vzniklo v roce 2004 při Dětském muzeu Moravského zemského muzea v Brně metodické *Centrum pro rozvoj muzejní pedagogiky a práce muzeí se zdravotně postiženou mládeží*. Deklarovaným cílem centra je motivovat ostatní muzejní zařízení k výchově dětského návštěvníka. Trendem je účinnější využívání sbírkových fondů muzeí právě pro edukační činnost a také orientace na dosud opomíjené skupiny návštěvníků se specifickými potřebami (např. s různými formami hendikepu).

Rozvoj české muzejní pedagogiky, která byla ještě nedávno neznámým pojmem, a její integrace mezi dosud běžně provozované aktivity muzejních institucí se tak díky zmíněným projektům pomalu stává realitou.

2.2.2 Co brání užší spolupráci muzeí a škol?

Právě iniciátorka úspěšného projektu Brána muzea otevřená, A. Brabcová, upozorňuje na skutečnost, že **začlenění do vzdělávací soustavy je jeden z hlavních úkolů pro současná muzea** – přestože muzea sama se (až na výjimky, např. NG v Praze) zatím jako vzdělávací instituce neidentifikují. (Brabcová, 2003a, s. 26)

Brabcová upozorňuje na některé problémy, které brání užší spolupráci muzea a školy a rozvoji vzdělávacích aktivit muzeí a galerií. Za největší překážky považuje zejména tyto skutečnosti:

- Muzea a galerie podceňují nebo zcela opomíjejí vzdělávací aktivity.
- Škola a muzeum jsou dva rozdílné, odcizené a nekomunikující světy.
- Muzejní expozice nejsou spojeny se vzdělávacími aktivitami.
- Muzejní aktivity nejsou přizpůsobeny různým cílovým skupinám návštěvníků a neberou ohled na poznatky z pedagogiky.
- V galerijních institucích v ČR většinou chybí edukační pracovník.

Poznamenejme, že v ČR je situace dosud taková, že galerie, jejichž provoz je hrazen z veřejných prostředků, často nejsou výrazným způsobem stimulovány ke spolupráci se školami a k otevřené a vstřícnější činnosti vůči veřejnosti.

Příkladná činnost některých institucí, jako je např. Národní galerie v Praze, Muzeum umění Olomouc nebo Dům umění města Brna,

stojí většinou na konkrétních osobnostech, nevyplývá však ze systému samotného.

Galerie, jejichž provoz je hrazen ze soukromých, resp. neveřejných zdrojů, přežívají jen s obtížemi a na edukační činnost nemají prostředky.

Příklad:

Vzhledem k neuspokojivému stavu obchodu s uměním u nás se soukromé galerie často komercionalizují, nebo zanikají, jak ukazuje příklad galerie Tvrdohlaví v pražské pasáži Lucerna z poslední doby.

2.3 Kdo pracuje v muzeu?

Vzhledem k terminologickým nejasnostem, které provázejí ustanovení nové oblasti pedagogiky, kterou je muzejní a galerijní pedagogika, považujeme za užitečné zmínit se blíže o fungování muzejních a galerijních institucí.

Efektivní fungování galerijní instituce zajišťuje jednak **vedení instituce**, které se zabývá úspěšným řízením instituce a zajišťováním finančních prostředků pro její činnost, a jednak celá škála pracovníků, jejichž činnost by měla být v optimálním případě provázána.

Mezi důležité profese v rámci muzea nebo galerie patří:

Muzejní pedagog neboli edukační pracovník muzea // galerie	Animátor Lektor umění	Tito pracovníci zajišťují **vzdělávací činnost** směřující ke zpřístupnění vystavených artefaktů širokým skupinám návštěvníků.
Odborný (vědecký) pracovník muzea // galerie	Historik umění Kurátor výstav Správce sbírek Restaurátor Knihovník Archivář	Tito pracovníci zajišťují tvorbu, rozšiřování a prezentaci sbírek, **badatelskou práci s uměním** a s ní související odbornou **ediční činnost.**

Technický, dokumentační pracovník muzea // galerie	Konzervátor	Tito pracovníci zajišťují pomocné technické práce související s uchováváním artefaktů, s výstavní činností, dokumentací atd.
	Instalační pracovník	
	Dokumentační pracovník (např. fotograf)	
	Technik	
	Kustod	

2.4 Osobnost muzejního pedagoga

Přestože jsme v našem přehledu jmenovali muzejní edukační pracovníky na první místo, v praxi je realita poněkud jiná. Jak bylo již zmíněno, pozice edukačního pracovníka v mnohých institucích, zvláště těch menších nebo regionálních, dosud neexistuje. Edukační činnost tak často suplují pracovníci bez potřebného pedagogického vzdělání, jako např. kurátoři nebo umělci samotní. Je namístě podotknout, že edukační činnost je třeba chápat jako činnost, která vyžaduje odborné vzdělání vysoké úrovně, stejně jako např. činnost uměleckého historika. Národní galerie v Praze proto označuje své pedagogy jako kurátory pro edukační činnost a staví je tak na roveň kurátorů výstav.

Pokud osvícené muzeum pedagoga zaměstnává, stále není vyhráno: jeho pozice v pracovním týmu bývá totiž často spíše okrajová; pedagog nemá obvykle např. možnost zasahovat do výstavního plánu nebo koncepce expozic či výstav. Dodejme dále, že není dosud uspokojivě definován profil muzejního pedagoga a forma jeho profesní přípravy.

Brabcová (2003b, s. 155) upozorňuje na nutnost zavést do nabídky vysokých škol studijní obor Muzejní pedagogika. Měl by přitom zahrnovat jak pedagogicko psychologickou přípravu, tak *„řádné vzdělání v historii, dějinách umění a základech příslušných přírodních věd"* (v případě orientace na jiná muzea než muzea umění). Jako další možnost vidí zavedení *nástavbových* studijních programů, které považuje za vhodné, avšak obtížně uskutečnitelné.

Poznámka:

Právě variantu navazujícího **studia k rozšíření, resp. prohloubení odborné kvalifikace** považuje v současné době za vhodnou a poměr-

ně rychle realizovatelnou tým projektu Kvalitativní inovace výtvarně pedagogických studijních oborů Katedry výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci, který se zabývá problematikou vysokoškolské přípravy výtvarných, resp. muzejních pedagogů.

Také na základě ohlasů z praxe považuje absolventy svých výtvarně pedagogických studijních oborů obohacených o prohloubené studium dílčích disciplín muzejní a galerijní pedagogiky za vysoce kompetentní k výkonu profese muzejního pedagoga v oblasti zprostředkování výtvarného umění. Pracovní vymezení disciplín vhodných k rozšíření kvalifikace výtvarného pedagoga pro práci v muzeu a galerii bude ve snaze prospět rozvíjejícímu se oboru detailně evaluováno a podrobeno dalším odborným diskusím.

Hlubší analýza potřeb galerijní praxe a ujasnění vztahu mezi školní výtvarnou výchovou a zprostředkováním umění v prostředí muzea a galerie přinese brzy své výsledky i na jiných pracovištích českých univerzit.

Prozatím může být edukační činností v praxi muzea pověřen také kurátor výstavy nebo sám umělec. V lepším případě se animátorem stává výtvarný pedagog, přestože i jemu chybí část potřebných znalostí pro výkon této profese. Teprve v posledních letech se totiž objevují první snahy řešit systematicky problematiku vysokoškolské přípravy muzejních pedagogů, dosud přetrvávají terminologické nejasnosti. Není jasné, zda má v galerijní instituci působit muzejní pedagog (resp. muzeopedagog), lektor nebo animátor – a co vlastně tato označení znamenají.

Uvedené pojmy se často zaměňují, případně se používají jako synonyma. Chceme-li rozlišovat, pak **lektor** zprostředkovává poznatky o umění tradičními verbálními metodami a formami edukační činnosti (přednáška, komentovaná prohlídka, průvodcovství, beseda apod.).

Animátor ke své činnosti užívá nejrůznějších aktivizačních metod a umění zprostředkovává netradičními metodami výtvarné, pohybové, literární nebo dramatické výchovy. Hlavní formou jeho edukační činnosti je **animace**.

Obě zmíněné profese lze zařadit pod označení **muzejní pedagog**, resp. **edukační pracovník muzea // galerie**, podobně jako je učitel ZŠ pedagogickým pracovníkem působícím ve školství. Označení **muzeopedagog,** vytvořené pod vlivem němčiny (viz složeniny typické pro německý jazyk der Museumspädagoge, die Museumspädagogik) se zřejmě ujme pro svou úspornost, třebaže není vytvořeno jazykově čistým způsobem. Někdy se lze setkat také s názvem **edukátor** (pod vlivem angličtiny).

2.4.1 Muzejní pedagog jako expert

Při definování požadavků na osobnost muzejního pedagoga je možné vycházet z dostupných prací obecně definujících osobnost pedagoga. Jako inspirativní se v době neustálé specializace jeví Obstovo pojetí **učitele jako experta** (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 93). Expert je znalcem svého oboru, profilovaným odborníkem na oblast, které ostatní lidé nerozumějí vůbec nebo v potřebné šíři.

Muzejní pedagog je tedy expertem na oblast zprostředkování výtvarného umění, narozdíl od historika umění, který je expertem na určitou historickou epochu ve vývoji umění. Podobně jako zmíněný historik není ve skutečné hloubce schopen obsáhnout celou oblast dějin umění, lze si představit také muzejního pedagoga jako specialistu na zprostředkování např. současného umění nebo umění starších epoch.

Příklad:

Na současnou dobu jde možná o příliš luxusní představu – v praxi však bude k podobné specializaci docházet přirozeně, a to hlavně v případě profilace konkrétních galerijních institucí na určitou oblast výtvarného umění a kultury.

Tak např. edukační pracovník Arcidiecézního muzea v Olomouci se přirozeně specializuje na problematiku zprostředkování duchovní výtvarné kultury a uměleckých děl do 19. století, podobně jako potenciální pracovník Galerie Jiří Švestka se bude věnovat zprostředkování současného umění.

Odbornost pedagoga-experta však není vázána pouze na objem jeho znalostí. Nezbytná je rovněž zkušenost, která je nepřenosná. Skutečnou odbornost učitele, tedy doplněnou o zkušenost, Obst očekává *„až po pěti, spíše po deseti letech praxe“* (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 94), lze tedy bez nadsázky hovořit o procesualitě utváření osobnosti pedagogického mistra. K procesu tohoto utváření jistě patří celoživotní vzdělávání směřující k prohlubování a aktualizaci potřebných poznatků.

Pro práci muzejního pedagoga považujeme za nezbytnou kvalitní erudici v těchto oblastech:

- teorie a dějiny umění
- praktická umělecká činnost
- pedagogika (didaktika) a psychologie

Ve stejných oblastech je připravován také budoucí učitel výtvarné výchovy, proto je zdá se na místě položit si otázku, jak se odlišuje profil

muzejního, resp. galerijního pedagoga od profilu pedagoga výtvarného? Jak ukážeme na jiném místě (na začátku 3. kapitoly), obě oblasti působení jsou si velmi blízké. Výkon profese muzejního pedagoga je však spojen s určitými zvláštnostmi, na něž je nutno pamatovat i při jeho vysokoškolské přípravě.

2.4.2 Kompetence potřebné pro práci muzejního pedagoga

Pro co nejvýstižnější formulaci požadavků na vysokoškolskou přípravu muzejních pedagogů užijeme vymezení kompetencí potřebných pro práci pedagoga, které zmiňuje V. Švec podle nizozemských autorů Koetsiera, Wubvelse a Korthagena (Švec, 1998a,b,c). Aplikace těchto kompetencí na profesi edukačních pracovníků v galeriích může vypadat takto:

1. **kompetence spouštěcí** – týká se dovedností muzejního pedagoga připravit, realizovat a hodnotit vlastní animační program nebo jinou formu vzdělávací aktivity v muzeu
2. **růstový potenciál pedagoga** – umožňuje samostatný profesionální rozvoj pedagoga jednak v oblasti umění a kultury, jednak v oblasti pedagogických věd (zejména v okruhu nových trendů, metod a forem využitelných ke zprostředkování výtvarného umění)
3. **výzkumné dovednosti** – umožňují učiteli nahlížet a dále zlepšovat vlastní pedagogické působení (nejen pomocí tzv. „dojmologie"). Tyto dovednosti jsou využitelné v oblasti evaluace, která se stává obligatorním procesem uvnitř mnoha, nejen galerijních institucí.

K formulaci kompetencí se přistupuje nejen pro potřeby primárního a sekundárního vzdělávání (viz kapitola 1.6.4), ale logicky i pro formulaci požadavků na vzdělávání učitelů. Formulují se přitom obvykle níže uvedené kompetence, které představují podrobné a jednotné vyjádření všech oblastí, kterých se dotýká pedagogická činnost:

- **Kompetence odborná**
- **Kompetence didaktická a psychodidaktická**
- **Kompetence pedagogická**
- **Kompetence diagnostická a intervenční**
- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**
- **Kompetence manažerská a normativní**
- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

V. Švec (1998b,c) navrhuje jednodušší členění, které lze vhodně uplatnit i na naši problematiku:

- **Kompetence k vyučování a výchově**
- **Kompetence osobnostní**
- **Kompetence rozvíjející**

2.4.2.1 Kompetence k vyučování a výchově

Tento okruh zahrnuje výše zmíněné kompetence diagnostické, psychopedagogické a komunikativní. Náleží sem dále (pro někoho především) ovládání určitého objemu expertních znalostí z výše zmíněných oblastí

- teorie a dějiny umění
- praktická umělecká činnost
- pedagogika (didaktika) a psychologie

Muzejní pedagog musí být oproti pedagogům působícím ve školách navíc schopen

- účinně komunikovat s přicházejícími návštěvníky
- pracovat s velmi proměnlivými skupinami návštěvníků
- pracovat flexibilně bez možnosti fixace na skupinu

Vzhledem k tomu, že skupiny do muzea obvykle nepřicházejí opakovaně, pedagog v muzeu nemá možnost poznat lépe jednotlivé členy skupiny a o jejich hlubší znalost se nemůže opřít ani při motivaci, ani při průběhu programu a jeho hodnocení.

Právě tento problematický aspekt podstatně odlišuje práci muzejního pedagoga od pedagoga školního a může se stát příčinou dílčích neúspěchů při výkonu profese.

Ve školní praxi, ale i v oblasti mimoškolního, neformálního vzdělávání tvoří dobrá znalost dětí a jejich zázemí často základní podmínku úspěšného pedagogického působení. Jde přitom o znalost vzájemnou a lze očekávat, že děti, které si vytvořily ke svému učiteli dobrý vztah naplněný důvěrou, budou při výukových aktivitách otevřenější, spontánnější.

Naproti tomu učitel, který má možnost vést své žáky po delší čas, se nemusí neustále věnovat objasňování svých pravidel, postupů a metod, je pro žáky předvídatelným, žáci znají své hranice.

Na tyto potřeby reaguje muzejní pedagog promyšlením a formulací jasných pravidel a pokynů k organizaci aktivit v prostředí galerie, které je přicházejícím dětem mnohdy neznámé. Tyto pokyny sděluje muzejní

pedagog přicházejícím skupinám obvykle na úvod při svém (nebo lépe vzájemném) představení. Diagnostickou kompetencí v této souvislosti rozumíme schopnost pohotově a bez závažných chyb diagnostikovat žákovskou skupinu a hbitě reagovat na její specifika.

2.4.2.2 Kompetence osobnostní

Mimo dostatečnou úroveň odborných znalostí, jež vymezuje první okruh kompetencí, požadujeme po muzejním pedagogovi ještě další schopnosti, vlastnosti a postoje spojené s jeho osobností.

Tento okruh zahrnuje jednak vlastnosti, dovednosti a postoje spojené s obecnou ideální představou pedagoga, jako je např. schopnost pedagogické autonomie, samostatnosti (muzejní pedagog pracuje často bez opory širšího kolektivu kolegů–pedagogů), odpovědnosti a rozhodování. Vzhledem k tomu, že představuje pro děti a mládež často důležitou vztahovou osobu a vzor, měl by být pedagog mravně bezúhonná, charakterní, pozitivní a vyrovnaná osobnost.

S profesí muzejního pedagoga spojujeme ještě určitá další specifika; jedná se zejména o tyto požadavky:

- organizační schopnosti vzhledem k variabilitě programů, které muzeum může nabízet (kromě animace např. výtvarná dílna, programy pro rodiče a děti atd.)
- zvýšenou ochotu k proměnlivé sociální interakci s různými skupinami návštěvníků muzea i muzejních odborníků
- schopnost pružně reagovat na neustále nové situace spojené nejen s různými skupinami návštěvníků, ale i s různými výstavními aktivitami instituce (zatímco osnovy školních vzdělávacích oborů se mění jen jednou za delší období, výstavy v muzeu se neustále proměňují, někdy již po měsíci!)
- schopnost tvořivě improvizovat při méně obvyklých reakcích, očekáváních nebo dotazech návštěvníků
- schopnost získat rychle neformální autoritu

2.4.2.3 Kompetence rozvíjející

Poslední okruh se týká schopností profesního i osobnostního rozvoje, konkrétně např. schopnosti udržovat si všeobecný rozhled v různých oblastech lidského poznání. Zvláště oblast umění a kultury např. ve spojení s filosofií, sociologií aj. přispívá ke schopnosti sebereflexe a sebepoznání. Každý učitel by měl být schopen orientace také v oblasti tvorby určené dětem, měl by mít potřebu permanentního sebevzdělání a rozvoje v oblasti vzdělávání a v některém zájmovém oboru.

Shrnutí:

Hlavním posláním muzeí (umění) a galerií je profesionální péče o umělecké sbírky. V poslední době se však také u nás začíná rozvíjet využívání edukačního potenciálu těchto institucí.

Muzea a galerie se tak pro školu, resp. výtvarnou výchovu stávají významným partnerem ve vzdělávání v oblasti výtvarného umění a kultury. Na podporu tohoto partnerství vznikly v nedávné době významné projekty, usilující o překonání problémů bránících této užší spolupráci.

Rozvoj muzejní a galerijní pedagogiky s sebou přináší nutnost vymezení profilu muzejního pedagoga a dořešení jeho vysokoškolské přípravy.

Kontrolní otázky a úkoly:

Objasněte, v čem spočívá hlavní poslání muzeí (umění) a galerií.

Dokážete vysvětlit, co rozumíme vzdělávacím potenciálem těchto institucí?

Uveďte stručně styčné oblasti zájmu výtvarné výchovy a muzejních a galerijních institucí.

Jmenujte některé významné projekty podporující rozvoj edukačních aktivit v muzeu a galerii.

Uveďte problémy, které dosud brání užší spolupráci škol a muzeí//galerií.

Dokážete vyjmenovat profese působící v muzeu nebo galerii a vysvětlit rozdíly mezi nimi?

Dovedete podrobněji vymezit osobnost muzejního pedagoga?

Pojmy k zapamatování:

– muzeum (umění) – galerie – umělecké sbírky – Brána muzea otevřená – Škola a muzeum pod jednou střechou – Dětské muzeum – animátor – lektor umění – muzejní pedagog – kompetence

3 Poznámky k tomu, co oba partnery spojuje

Cíl:

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- formulovat a srovnat specifika výtvarné a muzejní a galerijní pedagogiky
- vysvětlit vztah výtvarné výchovy k výtvarnému umění a úlohu muzeí a galerií při jeho podpoře
- vyjádřit některé myšlenky o povaze a podstatě výtvarného umění
- popsat rysy současného umění a vysvětlit reakce, které vzbuzuje
- uvést základní způsoby zpřístupňování a interpretace výtvarného díla
- blíže vysvětlit výhody partnerství muzea a školy a uvést, co je třeba pro jeho realizaci

Při hledání odpovědí na otázku po vztahu výtvarné a muzejní, resp. galerijní pedagogiky bude vhodné vyjít ze srovnání specifik těchto oblastí. Zopakujme pro tuto potřebu **specifika výtvarné výchovy**, jak byla zmíněna již v kapitole 1.5 a jak jsou vyjádřena v kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání. Bylo řečeno, že spočívají zejména:

- **v rozvíjení specifických vjemových a poznávacích předpokladů, tj. v rozvíjení vizuality**
- **ve schopnosti práce se specifickým znakem – vizuálně obrazným vyjádřením**
- **v aplikaci experimentálního zacházení se znakem (Pastorová, Vančát, 2004, s. 135)**

Jak se uvedená specifika odlišují od **specifik muzejní pedagogiky**, naznačených v poznámkách o edukační úloze muzeí a galerií? V těchto vysoce abstrahovaných formulacích podstatnou rozdílnost obou edukačních oblastí nenacházíme, což zakládá přesvědčení o jejich mimořádné blízkosti. Tyto oblasti mají společný *genom,* liší se z bližšího pohledu pouze dílčími rozdíly.

Oproti výtvarné výchově je edukační aktivita v muzeu či galerii spojená s těmito specifiky:

- **cílová orientace na umělecké dílo** (výstavu, expozici)
- **vázanost na specifický prostor muzea a galerie**
- **proměnlivost, resp. omezenost témat v závislosti na výstavních a jiných aktivitách konkrétního muzea**
- **absence kontinuity při práci s návštěvníkem**

Cílová orientace na umělecké dílo (výstavu, expozici) je specifikem hlavním, vždyť výtvarné dílo stojí zcela v centru pozornosti edukačních, v tomto případě zpřístupňujících, oživujících, popularizačních a jiných snah. Snahou muzeí a galerií je mimo jiné pěstování schopnosti vnímat a interpretovat umělecký artefakt, usilují o senzibilitu návštěvníků ke sdělení uměleckého díla, které je prostředkem i cílem vzdělávacího procesu.

Specifickým znakem, resp. vizuálně obrazným vyjádřením, o němž hovoří kurikulární dokumenty v souvislosti s výtvarnou výchovou, je v tomto případě umělecký artefakt prezentovaný konkrétním muzeem nebo galerií.

Vázanost na specifický prostor muzea a galerie je další charakteristikou, která svou specifičností, jinakostí ba exkluzivitou zároveň zakládá přitažlivost této edukační oblasti. S ní je spojena také **proměnlivost, resp. omezenost témat v závislosti na výstavních a jiných aktivitách konkrétního muzea**, a to oproti takřka rozlehlé šíři výtvarné výchovy.

Ve výtvarné výchově je za výběr témat a konkrétní zacílení výuky zodpovědný pouze sám pedagog, nikoliv instituce ve formě školy – narozdíl od muzea, které jistě také neupírá autonomii svému edukačnímu pracovníkovi, avšak témata jeho aktivit stanovuje v závislosti na svém sbírkovém fondu, zaměření instituce na určitou oblast výtvarné kultury nebo konkrétní kurátorské činnosti.

Příklad:

Zjednodušeně řečeno: výtvarný pedagog se rozhoduje, zda konkrétní výtvarné učivo žákům přiblíží pomocí ukázek z díla Bohumila Kubišty, nebo Pabla Picassa, nebo obou umělců, kdežto muzejní pedagog při tvorbě programu k výstavě Bohumila Kubišty dostává od své instituce jasné zadání, aby se věnoval dílu prezentovaného umělce.

Absence kontinuity při práci s návštěvníkem je významným rozdílem oproti způsobu edukační práce známé ze škol: při práci s žákem/návštěvníkem nemá muzejní pedagog obvykle možnost počítat se svým

souvislým, opakovaným, procesuálním působením. Zpravidla se setká s návštěvníkem pouze jednou nebo výjimečně i několikrát, narozdíl od pedagoga působícího ve své třídě souvisle v horizontu školních období. Zatím jen výjimečné jsou případy, kdy má muzejní pedagog možnost pracovat s jednou skupinou po delší čas (viz příklad animačního programu, který přerostl do podoby širšího projektu – kapitola 3.3.3)

Zmíněné specifikum se výrazně odráží v metodické přípravě muzejního a galerijního pedagoga, který je při své přípravě nucen přistupovat k jisté univerzalitě svých programů a při aktivitě s konkrétní skupinou návštěvníků svůj program s velkou mírou pohotovosti teprve přizpůsobuje či variuje (viz kapitola 2.4 pojednávající o osobnosti muzejního a galerijního pedagoga).

Průvodce studiem:

Možná vás napadnou ještě jiné rozdíly, styčných bodů těchto sesterských oblastí je však zdá se převaha, obě by měly sloužit k osobnostnímu rozvoji a prospěchu svých klientů. Můžete si poznamenat vlastní myšlenky k tématu.

Místo pro vaše poznámky:

3.1 Malé zamyšlení nad uměním

Již byla řeč o problematice výtvarné výchovy jako jednoho ze vzdělávacích oborů v rámci vzdělávacího systému a problematice muzeí a galerií jako dalšího vítaného hráče na poli vzdělávání. Hovořili jsme podrobně o proměnách výtvarné výchovy a o probíhající reformě našeho školství. Nyní se krátce zastavme ještě u vztahu výtvarné výchovy k výtvarnému umění. Vždyť právě **zájem o výtvarné umění a kulturu** a **snahu o jeho zpřístupňování** můžeme chápat jako nejdůležitější styčný bod mezi muzeem, resp. galerií a školou, reprezentovanou pro naše potřeby jedním ze vzdělávacích oborů, tedy výtvarnou výchovou.

3.1.1 Vztah výtvarné výchovy k výtvarnému umění

Výtvarné umění a kultura je oblastí, kterou vzdělávací obor výtvarná výchova tradičně reflektuje a od níž se odvozuje. Pro výtvarnou výchovu znamená výtvarné umění oborové východisko, vzdělávací prostředek i cíl. Umění chápe jako příklad specifické cesty poznání, i jeho inspirativní, nevyčerpatelný a mnohotvárný zdroj. V praxi se však tato skutečnost projevuje kupodivu jen velmi málo.

Když se ptáme studentů, budoucích pedagogů pro primární a preprimární vzdělávání, kolikrát se školou navštívili nějakou výstavu výtvarného umění, odpovídá překvapivě vysoké procento studentů (30 %), že navštěvovali muzea nebo galerie pravidelně nebo dokonce často. Většina (64 %) navštívila se školou podobnou instituci několikrát, pouze 7 % nenavštívilo muzeum nebo galerii nikdy.

Nyní udávají cca 4 % studentů, že se věnují častým návštěvám galerií, což při vědomí, že učitelé patří ke kulturní veřejnosti, zhruba odpovídá údaji, který uvádí Horáček (1998, s. 64), když zmiňuje, že galerie navštěvuje 1–3 % obyvatelstva. Potěšující je, že v dosud neukončeném průzkumu uvedlo zatím 25 % studentů, že navštěvuje galerijní instituce pravidelně, tedy několikrát do roka.

Dodejme však, že pouhé 1 % studentů považuje návštěvu galerie za nejlepší možnost, jak strávit v deštivém dni volný čas – a 19 % by návštěvu galerie nevolilo na prvním místě v žádné případě (v nabídce dotazníku byla kromě návštěvy galerie také návštěva divadla, kina, fitness centra a nákupního centra).

21 % studentů primární a preprimární pedagogiky mělo poměrně přesnou představu, co znamená pojem galerijní animace, 47 % se s tímto pojmem dosud nesetkalo a nerozumí mu. Zmíněný údaj by měli brát budoucí muzejní a galerijní pedagogové vážně: pokud nemá téměř polovina studentů–budoucích učitelů představu o možnostech, jež mohou muzea a galerie nabízet (přestože se o nich ve větší či menší míře dozvídají v didaktice VV), co teprve učitelé v praxi, kteří často skončili vysokou školu v době, kdy podobné aktivity v muzeích a galeriích neexistovaly. A kdo z učitelů nezažije na vlastní kůži dobře připravený – a dětem přizpůsobený – animační program, nemá často žádnou motivaci putovat s rozjívenými žáčky někam za uměním.

Pozorujeme-li odstup od umění u výtvarných pedagogů, jaký vztah k němu má široká veřejnost, rodiče, školní děti?

Průvodce studiem:

O změnu vztahu veřejnosti k umění začínají usilovat ti nejpovolanější, tedy muzejní a galerijní instituce, pořádáním nejrůznějších akcí. S obrov-

ským ohlasem se setkal např. Festival muzejních nocí. Jen během Pražské muzejní noci v roce 2006 bylo zaznamenáno neuvěřitelných 160000 návštěvnických vstupů!

Tato úspěšná akce, pořádaná od roku 2004, se postupně rozšířila na celorepublikovou úroveň. Pořadatel Asociace muzeí a galerií se snaží oslovit široké spektrum návštěvníků a představit jim české muzejní instituce v neobvyklé a atraktivní podobě.

Jak je to tedy ve skutečnosti se zájmem veřejnosti o umění a kulturu?

V praxi chápe výtvarné umění jako přirozenou inspiraci pro své úvahy nad koncipováním výuky jen malá část učitelů. Pokud jsou ochotni svět umění reflektovat, jedná se většinou pouze o projevy klasické, resp. „profláknuté“, jak by řekli svým žargonem žáci 2. stupně ZŠ.

Setkal se s nimi každý, některé putují složkami uloženými v kabinetu VV již kolikátou generaci učitelů: vánoční pohlednice J. Lady, ohmatané nástěnné kalendáře s reprodukcemi impresionistů a kytic Václava Špály. Svět současného umění se ve škole diskutuje nebo zpracovává jen velmi málo, stále převládá konzervativní přístup k aktuálním uměleckým projevům.

Vědomí tohoto stavu (který se zdaleka netýká jen oblasti současného umění) zvyšuje důležitost, ba **nepostradatelnost edukační úlohy muzeí a galerií**. Tam, kde v praxi výtvarné výchově síly nestačí, měla by nastupovat první pomoc skutečných specialistů, jimiž se stávají edukační pracovníci muzeí a galerií.

Vraťme se ještě na okamžik ke vztahu výtvarné výchovy a umění a jeho deklaraci ve formě školních osnov. K vymezení užšího spojení výtvarné výchovy s výtvarným uměním dochází přinejmenším přijetím nového školského zákona z r. 1954, který do osnov výtvarné výchovy začleňuje **tzv. besedy o umění**.

Poznámka:

Jako z jiného, velmi vzdáleného světa se nám dnes zdají pocházet dobové publikace Jaroslava Brožka a Igora Zhoře vytvořené jako metodická pomoc učitelům základních škol. Pod názvem Besedy o umění je vydávali v 60. letech. V mnoha směrech byly ovšem Besedy o umění průkopnické: kromě základních informací o příslušných oborech výtvarného umění (podaných s obdivuhodnou erudicí a výstižností) přinášely také metodické poznámky ke zdárnému provedení besedy o příslušném díle výtvarné kultury. Pomineme-li výběr děl, ovlivněný povinnou režimní úlitbou, je třeba ocenit snahy o sblížení s životem dětí např. zmínkami o designu nebo bytové architektuře. Překonaným se

nám dnes jeví přehnaný důraz na naukovou stránku besed bez propojení s tvořivou či prožitkovou činností dětí.

Úkol:

Srovnejte dva přiložené texty spojené se jménem významné osobnosti české výtvarné pedagogiky Igora Zhoře (první je ve spoluautorství s J. Brožkem), které ilustrují výrazný posun ve způsobech zprostředkování uměleckého díla .

První ukázka pochází z roku 1965 a slouží jako metodická pomůcka učiteli 6. ročníku při besedě o umění (jmenovitě o obrazu Josefa Navrátila Čtenářka). Druhá ukázka je již přímo určená žákům 6. ročníku a tvoří součást projektu Lidské ruce, který lze nalézt v publikaci Igora Zhoře Výtvarná výchova v projektech I. z r. 1995.

JOSEF NAVRÁTIL: ČTENÁŘKA, olej Obr. 39

Na tmavém pozadí obrazu se výrazně rýsuje profil sedící dívky, která je zabrána do četby knihy. V pravé části obrazu vystupuje ze stínu sotva znatelný náznak květiny. Světlé barvy pleti a oděvu dívky se ostře odrážejí od tmavého pozadí. Jemný, teple žlutohnědý a růžový kolorit je vyvážen nazelenalým modrozeleným nádechem přehozu a barevný akord je zdůrazněn několika tahy pastózní rumělky na čepci a teplé běloby. V této barevné stránce je také hlavní půvab obrazu. Měkké barevné zpracování v neostrých rysech, nezdůrazněných kresbou, poukazuje na mistrovské umění bezprostředního a svěžího záznamu viděné skutečnosti. Dívka je plně pohroužena do četby. Světlo se zachycuje na její tváři a oděvu a zhmotněně zvěčňuje tuto prchavou chvilku šťastné pohody.

Malíř J. Navrátil se v tomto díle vyznal ze svého lidsky přívětivého vztahu k člověku, který vyčteme ze všech jeho figurálních skic (Pražské figurky aj.). Byl nejen velkým malířem, ale i bodrým pražským občanem a dobrým znalcem života a jeho darů. Vyznal se tu i ze svého okouzlení krásou skutečnosti, jejích barev a světel. Zachytil citlivým okem a lehkou rukou to, co bezprostředně viděl — zrakový zážitek, v němž se soustředilo poznání a prožitek životního štěstí.

Barvy jsou nasazeny rychle a temperamentně, tahy štětce můžeme dobře sledovat, nejsou zahlazeny splývavým rukopisem (srovnej s Mánesem). Zvlášť patrná je barevná pasta na čepci, na límci a na okraji rukávů. Je nasazena ve vysokém živelném nánosu a zvyšuje ještě malířsky „chutný", krásný charakter malby kontrastem s polopastózním až lazurním celkem obrazu. Barva tu vystupuje jako drahokam, jako krásná malířská hmota (belle matière), která má na nás působit svou svěžestí, rozmanitostí struktur i suverenitou řemeslného udělání. Vyvolává hmatové pocity, chuť sáhnout si na obraz, požitek z technické dokonalosti, s níž byla barva mísena na paletě, hnětena štětcem a nahozena v hutné či zase tekuté pastě, která vyvolává dojem krajkoví. Ve srovnání s Mánesem a jeho kresebným postupem práce ještě více vynikne toto malířsky temperamentní podání a neuhlazený charakter.

85

Obr.: repro z publikace BROŽEK J., ZHOŘ I. *Besedy o umění*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. s. 85

RUCE OČIMA UMĚLCŮ **4**

- Pokus se najít v knihách o umění (má je každá veřejná knihovna) nějaký obraz nebo sochu, na nichž jsou zvlášť výrazné ruce.
- Proč umělci tak často zpodobovali právě ruce a ne třeba koleno, ucho či záda?
- S pomocí svého učitele jistě objevíš i taková umělecká díla, kde je zobrazena dokonce pouze samotná ruka. Některá z těchto děl jsou světoznámá - například kresby **Albrechta Dürera** nebo plastiky sochaře **Augusta Rodina**. Najdi v tabulce připojené vzadu jejich jména a zjisti, kdy žili, jaké byli národnosti a jak jejich jména vyslovit.

Albrecht Dürer _____

Auguste Rodin _____

Auguste Rodin

Albrecht Dürer

5

RUKAVICE - SVĚDEK O ŽIVOTĚ RUKY

Poohlédni se doma po staré rukavici. Bude to nejspíš rukavice "osiřelá", která je sama, protože ztratila svoji družku z páru. Přines ji do školy a udělej s ostatními výstavku. Sem pak zapiš, které druhy rukavic jsi objevil a rozliš je:

podle tvaru (střihu) _____

podle použitého materiálu _____

podle způsobu výroby _____

podle účelu, kterému sloužily _____

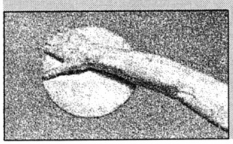
- Připrav si (předem doma) přiměřeně veliký kus tvrdého papíru ze staré krabice nebo kus sololitu či překližky, na něž svou rukavici upevníš (přilepíš, přišiješ, přichytíš drátem). Vycpi rukavici papírem, jako by v ní byla živá ruka, a zkus ji tvarovat tak, aby například ukazovala, něco držela, elegantně prohýbala prsty,...

To, co vzniklo, se nazývá **objekt**. Je to druh výtvarného díla, o kterém si přečti v připojeném slovníčku.

- Nakonec připevněte rukavice všech žáků třídy na jednu židli a vytvořte tak "mnohorukou bohyni", pomník "pracanta" nebo něco podobného.

HÁDANKA

Ze kterých známých uměleckých děl jsou tyto detaily rukou?



7

Obr.: repro z publikace ZHOŘ I. *Výtvarná výchova v projektech I. Pracovní sešit pro 6. a 7. ročník*. Praha: Tobiáš, 1995. s. 7

Pokud jste již absolvovali pedagogickou praxi, jistě dokážete odpovědět na tyto otázky:
Považujete výklad nebo přednášku za přijatelnou výukovou metodou v oblasti zpřístupňování umění?
Kolik informací podaných slovní formou jsou schopni přijímat žáci 6. tříd?
S kolika minutami soustředění na souvislý učitelův výklad lze u těchto žáků počítat?
Najdete jiné vhodné metody k přiblížení Navrátilova obrazu Čtenářka? Inspirujte se ukázkou ze Zhořova projektu Lidské ruce.

Místo pro vaše poznámky:

3.1.2 Distance výtvarné výchovy od současného výtvarného umění

Distance výtvarné výchovy od výtvarného umění, na niž jsme poukázali v předchozí kapitole, se ve zvýšené míře projevuje ve vztahu k **umění současnému**. Příčin propasti mezi současným uměním a školou jistě existuje celá řada: současné umění bývá označováno za nepřístupné, nepochopitelné, nesmyslné. Uvedenými přívlastky je přitom častují nejen nepoučení diváci, ale někdy i kritika a umělci samotní. Slavík však případně poznamenává, že *výchova musí hledat cesty, jak rozumět umění. Přinejmenším do té míry, aby s ním mohla smysluplně zacházet; aby je dokázala učinit ústředním motivem a inspiračním zdrojem výchovných situací.* (Slavík, 2001)

Je třeba uznat, že některé aspekty, které se pojí se současným uměním, jsou jen obtížně transponovatelné mladším a nepoučeným dětem, protože reagují na kulturní kontexty pochopitelné teprve jedincům stojícím na určité příčce vzdělání.

Mesianismus v oblasti zprostředkování umění však není namístě: mnohotvárnost uměleckého díla se vždy vymyká absolutní interpretaci a učitel nutně vybírá, který z aspektů chce použít ve své práci. Uvažuje, kterou z rovin uměleckého artefaktu jsou děti schopny vnímat, které porozumí a která rezonuje s jejich vlastními zkušenostmi a problémy.

Jako závažná se nám však jeví nikoliv snaha o systematickou úplnost ve vztahu k předávání poznatků o umění, nýbrž **snaha o vytvoření trvalého a aktivního vztahu k němu**.

Příklad:

Studentka gymnázia, výtvarně nadaná a citlivá dívka se mi svěřila, že nesnáší umění. Na gymnáziu se totiž setkala s výukou dějin umění v podobě suchých přednášek o slozích a jménech malířů. Úvod hodin byl vyhrazen zkoušení nebo testům, kde byla vyžadována znalost dat (např. narození a úmrtí umělce, výčet a popis děl, která student nikdy neviděl apod.), nikoliv duchovní podstaty uměleckých epoch a směrů.

I zde byl vybudován vztah k umění – avšak ne takový, jaký bychom si představovali...

Snaha komplexně, ve faktografické úplnosti pojmout svět umění (dosud přežívající na některých gymnáziích ve formě seminářů z dějin umění) vede do pasti známé učitelům i žákům tzv. naukových předmětů (ale třeba i literární výchovy), které léta bojovaly s napjatými, nyní naštěstí již dosluhujícími osnovami a s nemožností vše kvalitně „probrat". Znakem světa vědy i světa umění je přitom neustálý a dynamický vývoj, permanentní proměna obsahů, témat, hledisek i kontextu, na niž poukazuje i J. Vančát. ***„Neustálou proměnu" umění*** (Vančát, 2000), zakládající jeho nesnadnou uchopitelnost, přitom považuje za jednu z nejdůležitějších příčin distance výtvarné výchovy vůči výtvarnému umění.

Již nejmenším dětem je především třeba ukázat umění jako samozřejmou součást naší kultury, jejíž přitažlivost spočívá právě v nesnadné uchopitelnosti, a tedy v odlišnosti od všudypřítomné (kvazi)kultury populární.

Poznámka:

Jestliže se nyní znovu učíme rozmanitým formám občanského života, učíme se charitě a obnovujeme život místních komunit, proč bychom se neměli učit vnímat umění a více oceňovat kvality, jež nám do života přináší? Vnímavost ke světu umění lze jistě zahrnout do obrazu kulturního člověka.

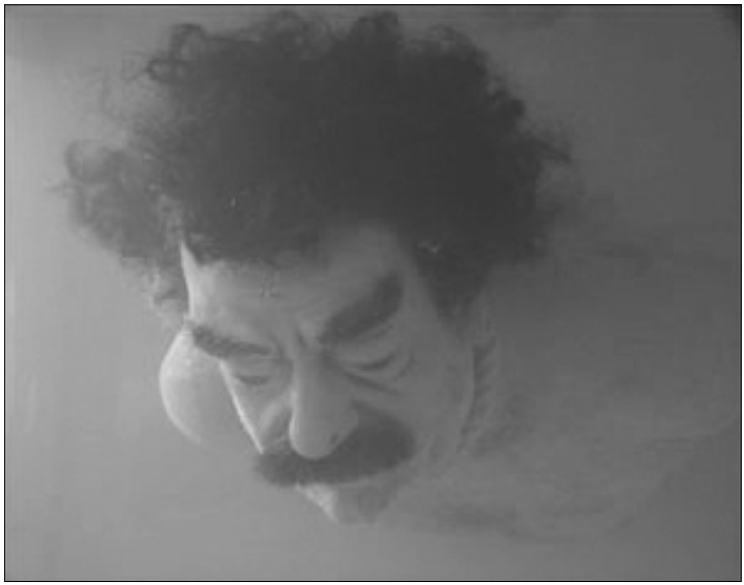
Umění je vždy zrcadlem své doby, je schopno vyjevit pravdu o nás samotných – byť v extrému, pokřivení nebo karikatuře. Právě v této pravdivosti se může stát velmi dráždivým, provokativním, nesnesitelným. Je jen škoda, že dnes chybí popularizátoři umění dosahující kvalit výše zmíněného Igora Zhoře. Jak by asi vypadala dnešní „beseda"

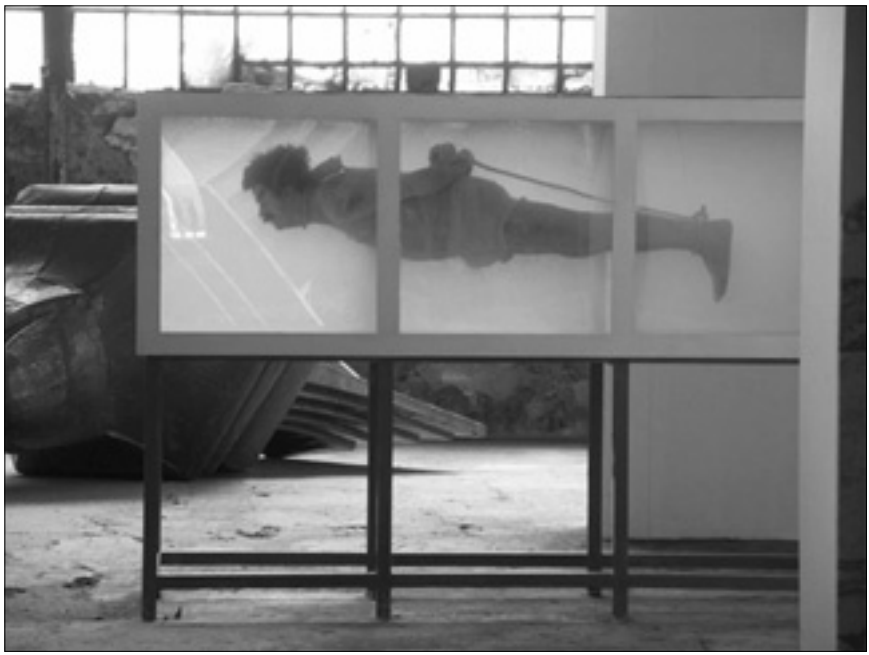
o umění na téma tvorby současných tvůrců, např. Davida Černého, Jiřího Davida nebo Kryštofa Kintery?

Úkol:

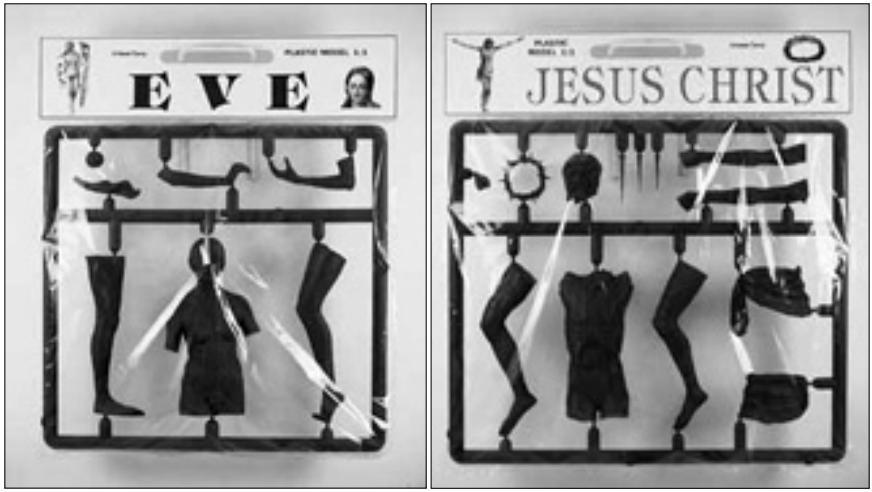
Vyberte si zajímavé dílo z oblasti současné výtvarné tvorby a pokuste se ho představit svým přátelům. Pokud vás žádné dílo nenapadá, použijte přiložené ukázky z díla Davida Černého. S dílem tohoto inspirativního umělce se můžete setkat na jeho www stránkách http://www.davidcerny.cz, odkud byly převzaty také tyto fotografie.

Jak jste se připravovali?
Jaká vznikla struktura vašeho „referátu"?
Čeho jste se především zachytili a co tvořilo jádro vašeho pojednání (námět, autor, forma, kontext jiných děl)?
Představte si, že se stejným dílem předstupujete před žáky.
Jak se bude váš přístup a podoba „referátu" měnit?





David Černý, Shark, kov, voda, laminát, 190×90×270 cm, 2005

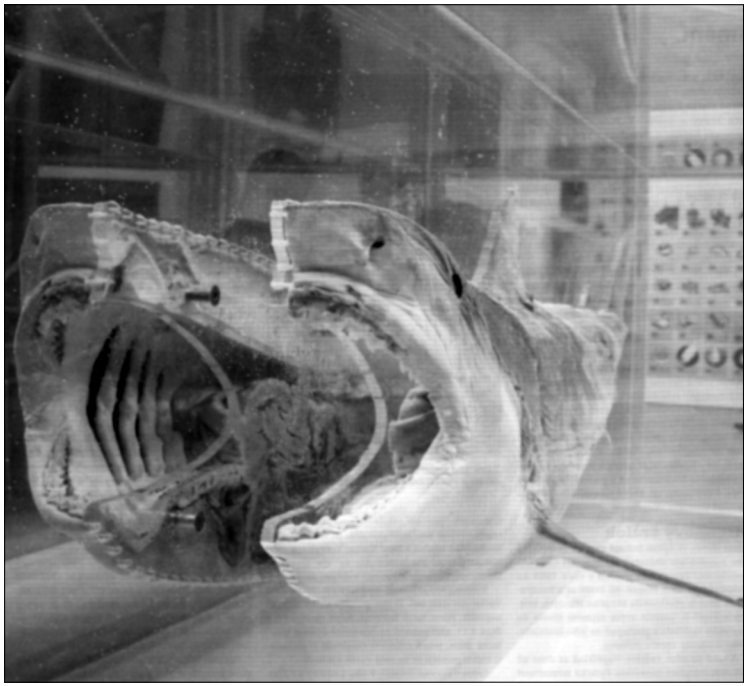


David Černý, Kits, materiál a rozměry neuvedeny, 1996

Místo pro vaše poznámky:

Průvodce studiem:

Jedničku s hvězdičkou si zaslouží ti, kteří při hledání informací narazili na instalaci Shark autora Damiena Hirsta. Který autor cituje a který je citovaným?



Damien Hirst, Shark. Foto Reuters, ČTK, Isifa

Orientace v odborném tisku, sledování odborných interpretací – na takové věci nemá učitel během náročného pracovního týdne zpravidla ani čas ani chuť. Lze však nacházet i jiné způsoby, jak se k hlubšímu

poznávání umění a hledání jeho přesahů dostat. Důvodem však nesmí být nezájem a lhostejnost.

J. Vančát výstižně dodává, že představa o světě výtvarného umění má v praxi *„často mytické rysy"* (Vančát, 2000, s. 11) a poukazuje na problém *„nereálného vztahování výtvarné výchovy k výtvarnému umění"* (Vančát, 2000, s. 11). Mytizování osobnosti umělce (umělec jako vyhublý rozervanec s baretem, paletou a vytřeštěným výrazem v obličeji) nebo uměleckého díla jako něčeho nedotknutelného, protože nepochopitelného, přestalo – zdá se – korespondovat s realitou, v níž vznikají nejrůznější intermediální projekty přímo pro veřejný prostor, umělec místo palety užívá počítač a umělecký artefakt může dokonce nebýt hmotný!

Vančát proto zdůrazňuje nutnost **procesuálního** přístupu k výtvarnému umění: *„Svět výtvarného umění bývá často v očích učitelů i v očích žáků vnímán nikoliv jako* ***celistvý proces****, ale pouze skrze své jednotlivé, izolované atributy, jejichž chápání je pak neúplné a vede ke zkreslenému* ***chápání role výtvarného umění jak v samotné výtvarné výchově, tak i v životě****."* (Vančát, 2000, s. 11)

Poznat je třeba kontext vzniku uměleckého díla a jeho dynamické putování proměňujícím se světem proměňujících se vnímatelů. *Procesuálnost* evokuje dynamiku, neukončenost: světová umělecká díla pak nemusíme chápat jako *„nadčasový soubor norem"*, které sice nechápeme nebo s nimi nesouhlasíme, ale musíme je uznávat. Osvobozující je poznání, že interpretace uměleckého díla je subjektivně podmíněna *„konkrétní interpretující individualitou"* a že je to tak v pořádku (Vančát, 2000).

Pro pedagoga jsou v tomto případě umělecké artefakty nevyčerpatelnou studnicí podnětů k tvůrčímu, aktivnímu a svobodnému využití ve výuce. Je vhodné pracovat s prožitky, které je umělecké dílo schopno vyvolat, je možné porovnávat relace mezi životem současného člověka a uměním, mezi životem dnešního člověka a lidí zachycených na historických artefaktech. Umění lze použít jako stálou inspiraci, stimul k hledání souvislostí, sledování vývojových posunů uvnitř druhů a žánrů i napříč historií.

Ukázky výtvarného umění ať už v podobě reprodukcí nebo ještě lépe v podobě originálů shlédnutých na výstavě učitelé využívají nejen v evokační, resp. motivační části výuky, ale i při závěrečném hodnocení vzniklých žákovských výtvarných projevů. Kontakt s uměním by měl být – zvlášť u mladších dětí – oproštěn od zbytečného verbalismu a měl by být spojen s živými a tvůrčími činnostmi (viz kapitola 3.2). Jedině stálý a živý kontakt s výtvarným uměním a kulturou umožní úspěšné budování vztahu k němu.

3.1.3 Umění – věčný otazník

Vraťme se krátce na úplný počátek: máme-li jako výtvarní či muzejní pedagogové vnímat umění jako kardinální a neopominutelnou skutečnost, doménu, pevně svázanou s oborem naší činnosti, bude užitečné zastavit se krátce u základní otázky, co to vlastně umění je.

Odpovědi na tuto otázku lze těžko přenechat pouze teoretikům umění, vždyť výtvarná a nově i muzejní pedagogika v praxi stále musí bojovat o svou vážnost, je nucena obhajovat své postavení, cíle, obsahy – právě z tohoto důvodu otázky po podstatě výtvarného umění *„jednoznačně a nesmlouvavě míří k úloze a ke kvalitě uměleckých oborů ve sféře současné výchovy a vzdělávání.“* (Slavík, 2001, s. 164)

Jak jsme již v předchozím textu uvedli, v rámci nového pojetí výtvarné výchovy, které je zhmotněno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, je výtvarné umění chápáno zcela nepateticky jako *„specifický druh experimentální praxe, který vytváří vizuálně obrazné prostředky, ověřuje jejich význam a nabízí je k širšímu komunikačnímu užití.“* (Pastorová, Vančát, 2004)

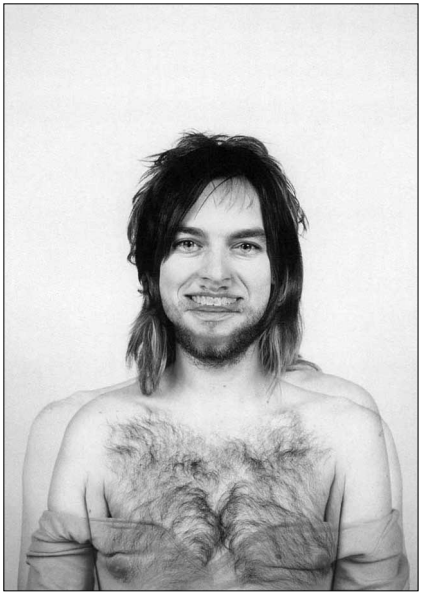
Jak vidno, v současné době ztrácí výtvarné umění romantickou aureolu něčeho posvátného a zdá se, že obohacuje výtvarnou výchovu jako „pouhý“ příklad pro *„experimentální zacházení se znakem“* (Pastorová, Vančát, 2004).

Tento *„druh experimentální praxe“* není ovšem kladen na roveň populární vizuální kultury nebo úpadkových podob diletantsky produkované vizuality, často však řeší podobná témata nebo užívá shodné formální prvky. Právě tvořivé srovnání těchto různých poloh současné vizuality se jeví jako vhodný didaktický postup při budování vizuální gramotnosti i kritického myšlení.

Úkol:

Zamyslete se v této souvislosti znovu nad dílem Davida Černého, které představuje zabaleného a k prodeji připraveného „skládacího“ Krista.

Také další ukázka dokládá, že svět umění i komerční vizuální kultury může užívat shodných či podobných formálních prvků. Porovnejte oba obrazové komunikáty a poznamenejte si své postřehy. Vlevo vidíte tisky Milana Caise Tátomam 1 (2006, 170×100, repro z katalogu Milan Cais, 9+6, 2006, foto Salim Issa) a vpravo reklamu na Becherovku, zachycenou na běžném citylightu.



Místo pro vaše poznámky:

Připomeňme však pro úplnost ještě jiný pohled na oblast umění. J. Pastuszak z teologických pozic připomíná, že *„charakteristickým prvkem umění je profetismus“* (Pastuszak, 2006, s. 71), tedy prorokování – interpretaci uměleckého díla je tak možné chápat jako senzibilitu vůči této profetické funkci umění.

Úkol:

Vraťte se ještě na okamžik např. ke skládací „figurce“ Krista nebo k jinému dílu, jež vytvořil David Černý. Jaké *proroctví* možno přečíst v těchto dílech? S vědomím, že jde o váš subjektivní pohled, si poznamenejte své myšlenky. Pokud vás některé dílo zaujalo, diskutujte o něm s přáteli.

Místo pro vaše poznámky:

Teologové připomínají, že *„umělec promlouvá z vnuknutí Ducha"* a *„umělecké dílo je kontemplací věčného obsahu"*... (Pastuszak, 2006, s. 72) Read mluví zdá se o tomtéž, když vysvětluje přitažlivost uměleckých děl, jež má původ v *„prapředstavách, které se prodraly z nevědomých vrstev ducha a jsou účastny v uměleckém díle"* (Read, 1967, s. 46).

Ze světa nevědomí, snů, tajemné a *skryté hlubiny* umělec *dostává to, co nazývá svou „inspirací"* a čím pak velkou silou zasahuje citlivého diváka (srovnej s myšlenkami J. Slavíka uvedenými dále v kapitole 3.2.3).

Průvodce studiem:

*Jak se spolu snese **věčný obsah** s Vančátem konstatovanou **pluralistickou interpretační situací umění**? Zdá se, že jsme jedné takové pluralistické situace svědky.*

Úkol:

Prostudujte tyto myšlenky J. Pastuszaka:

„Umělecký projev je dotekem věčnosti (ideje) na zemi. Umělecké dílo je kontemplací věčného obsahu, a tak se stává zdrojem poznání. Umění má tedy charakter gnozeologický[12] a zároveň epifanický[13]. Má-li být však epifanie zjevením věčného obsahu, pak se musí nutně stát theofanií[14], aby následně mohla zjevit věčnou pravdu o člověku, a tak se stala anthropofanií[15]. To je konečný cíl umění: afirmace[16] věčného obsahu v člověku. Zjevení člověka člověku skrze člověka v Duchu." (Pastuszak, 2006, s. 72)

Srovnejte je s myšlenkou J. Vančáta:

*„Jde o to, jak výtvarné umění i výtvarná výchova přispívají k **poznání reality v její podstatě** (funkce noetická, či ontologická), jak se toto poznání odráží ve vnitřním formování subjektu (funkce gnozeologická) a jak se*

---

12 od *gnoze*, která znamená poznání (duchovních principů)

13 od *epifanie*, která znamená zjevení

14 theofanie znamená zjevení Boha

15 anthropofanií rozumíme zjevení člověka

16 afirmace znamená potvrzení, přitakání

uplatňují jako faktor sociability (funkce komunikační).“ (Vančát, 2000, s. 19)

Zamyslete se nad tím, jak umění chápete vy osobně.
Domníváte se, že jsou autoři citovaní v této kapitole v názorovém rozporu?
Jde o úhel pohledu, nebo o odlišná stanoviska?

Místo pro vaše poznámky:

I. Zhoř je přesvědčen, že *„umění paralelně s vědou je druhou základní formou, kterou člověk poznává a vykládá svět,“* a proto by měl, s nadsázkou řečeno, sedět každý výtvarný pedagog *„u nohou umělců“* (Zhoř, 1998, s. 23).

Diederik W. Schönau shrnuje tento názor Herberta Reada na umění: *„...podle Reada je umění jednoduše a nejobvykleji definováno jako pokus vytváření forem působících potěšení. To ho bezprostředně přivádí k otázce, co jsou to formy, působící potěšení? A dále, co je to krása? Podle Readovy definice krásy „je krása jednotou formálních vztahů mezi našimi smyslovými počitky“. Ovšem okamžitě dodává, že krása je pojem nanejvýš relativní. Jde o proměnlivý jev, který má v různých obdobích různou formu. Umění není totožné s krásou: existují krásné věci, jako příroda, které nemůžeme nazvat uměním. A existuje umění, které nemůžeme nazvat krásným.“* (Schönau, 2004, s. 12)

Jakkoliv se hledisko krásy dnes jeví jako naprosto irelevantní znak uměleckého díla, snaha po kodifikaci požadavků na uměleckou výtvarnou tvorbu neutichá. Tato snaha je vedena touhou po zjišťování a stanovení relevantních znaků uměleckého díla, po uchopení skutečné kvality, po jistotě. Přestože více než kdy jindy v historii se kodifikátorem uměleckého díla stává jeho konkrétní *konzument,* paradoxně o to víc si veřejnost udržuje od současného umění ostražitý odstup.

J. Slavík si v souvislosti s uměním všímá, že vždy vyzývá *ke vzájemné komunikaci* a podněcuje ke *specifické aktivitě, ačkoliv neslouží k přímému obstarávání života* (Slavík, 2001). Právě tento postřeh o umění slouží

jako útěšlivý důkaz, že člověk není pouhým organismem, že má od počátku své existence touhu po přesahu, že reflektuje svou existenci, dotazuje se po smyslu.

Umění ve výtvarné výchově dávno nezůstává pouhým předmětem *besedy*, stává se inspirací výtvarných aktivit nebo výtvarné aktivity dětí doplňuje jako ukázka možných kontextů, jako možnost porovnávat vlastní výpověď s výpovědí uměleckou, resp. obecně lidskou.

Učíme-li žáky prožívat umění a rozumět mu, nabízíme jim tak ojedinělé a hluboké prožitky. Probouzíme-li v žácích potřebu, ba přímo hlad po prožitcích z uměleckého díla, otevíráme tak pro celý jejich život prostor, nenaplnitelný žádným jiným produktem lidské činnosti. Komunikace s uměleckým dílem probouzí v člověku i jinou než racionální složku osobnosti, umění je nepragmatickým přesahem všednosti, je transcendencí.

3.1.4 Současné umění – zdroj dalších otázek

Současné umění se v mnoha směrech vymyká klasickým kritériím uplatňovaným na umění do počátku 20. století. Ve všech statích o současném umění najdeme na počátku zmínku o Duchampově gestu, které odstartovalo ustalování kritérií zcela nových. Napohled drzé a provokativní přenesení průmyslově vyráběných artefaktů do prostředí galerie nastolilo nový postulát: ukázalo, že za umění lze považovat jakékoliv dílo, které za umění považovat hodláme.

R. Horáček v této souvislost cituje J. Kroupu, který říká, že *„umění je to, co jako umění funguje“*. (Horáček, 1998, s. 23) V souvislosti s happeningem a jinými projevy akčního umění 20. století uvádí P. Morganová podobnou poznámku: *„ ... uměním se* (např. neobvyklá událost typu happening – pozn. aut.) *stává jen proto, že je za něj považována či označena“*. (Morganová, 1999, s. 12)

K zamyšlení:

Milí studenti, dovolte, abychom dokreslili situaci současného umění myšlenkou španělského filosofa J. Ortegy y Gasset, která zároveň dokresluje užitečnost vašeho odhodlání zpřístupňovat svým žákům výtvarné umění – lhostejno zda v roli výtvarného nebo muzejního pedagoga.

„Podle mého názoru je charakteristickým rysem moderního umění ze „sociologického hlediska“ to, že rozděluje publikum na tyto dvě skupiny: na ty, kteří mu rozumějí, a na ty, kteří mu nerozumějí. Mám na mysli to, že jedni disponují schopností porozumět, kterou ti druzí nedisponují, že

jsou to dva rozličné druhy lidského rodu." (Ortega y Gasset, 1994, s. 9, překlad ze slovenštiny autorka textu)

J. Ortega y Gasset zde problematizuje současné umění tím, že ho nepovažuje za určené všem, jako to bylo v případě starého umění, nýbrž pouhé menšině. Právě z tohoto faktu pro Ortegu pramení podráždění, které v divácích často vyvolává – vždyť pokud dílu rozumíte, máte nezadatelnou svobodu rozhodnutí: svobodu ho přijmout, či odmítnout. Ve svobodné, a tedy důstojné roli lze artefakt odmítnout a přitom zůstat povzneseným, nad věcí. Avšak neporozumění vyvolává podráždění, ponížení, komplex méněcennosti, ba nenávist. Také naše zkušenosti potvrzují Ortegovy myšlenky, které představují výraznou pobídku k odhodlání uchránit popsaných negativních reakcí naše žáky: *„Nebuďte jako kůň a mula, kteří postrádají intelekt. Masa odmítá a nerozumí. Pokusme se postupovat opačně. Vytěžme z moderního umění jeho podstatu a potom uvidíme, jak hluboko je nepopulární."* (Ortega y Gasset, 1994, s. 10, překlad ze slovenštiny autorka textu)

Další pobídku ke zprostředkování současného umění představuje fakt, že dnešní umění reaguje přirozeně na veškeré reálie naší současnosti, jež jsme nuceni řešit a jež se jeví jako problematické. Jsou to např. pluralita, multikulturalita, globální a ekologické souvislosti, manipulační potenciál televizní kultury a reklamy, infantilizace západního člověka, kult zábavy.

Výrazem hlubokých společenských změn je postmoderna s otázkami hodnot a zpochybňováním jejich smyslu, rychlý rozvoj informačních a komunikačních technologií, dominance populární vizuální kultury a další.

Vhodnou pro pedagogickou práci se jeví reflexe například těchto proměn výtvarného umění:

- posuny od umění dokonalé hmotné formy k umění konceptovému (postavenému na myšlence)
- objevování těla jako tvůrčího média v akčním umění
- nové prožívání a definování přírody v land-artu, environmentální kontexty
- využití nových médií, techniky a virtuálního prostoru
- interaktivita jako princip v umění
- informační a komunikační technologie jako nedílná součást současného vizuálního umění
- angažovanost umění – umění jako provokativní sociální nebo politická kritika

- medializace forem výtvarného umění
- změna chápání rolí v uměleckém procesu – změna postavení umělce v tvorbě, posilování úlohy diváka v interpretaci
- změna chápání funkce a hodnot výtvarného díla a umění obecně

Úkol:

Sledujte dění na výtvarné scéně, navštěvujte pravidelně výstavy současného umění a snažte se porozumět dílu konkrétních umělců.

Zamyslete se nad těmito výroky umělců:

„Nevím co jsem; nevím co znamenám; nevím proč a pro koho dělám; neznám smysl ani důvod původu mých, mnohdy recyklovaných prací. Podezřele méně a méně je pro mne podstatné, kdo a jak porozumí smyslu mých prací, a to včetně mne samého; jsem svým vlastním cizincem. Po patnácti letech intenzivní, profesionální práce v oblasti umění, někde uprostřed Evropy, jsem ztratil jakoukoliv koherentní identitu. Pomalu a nejistě dospívám k závěru, že to pro mě není negativní, i když nevím co s tím."
Jiří David[17]

„Zkoumáme mezní možnosti demokratického systému, hranici mezi využíváním a zneužitím, rozporný vztah mezi právy a povinnostmi občana vůči státu. Hledáme dnešní obsah pojmů morálka a zodpovědnost. Zajímá nás napětí mezi formou akce a jejím obsahem. Jen důsledným ničením devalvovaných hodnot a symbolů se můžeme přiblížit k jejich původní podstatě. I kladný obsah může mít extrémní podoby vyjádření. Bořit mohou jen ti, kteří věří v lepší budoucnost."
Text projevu k performanci Demonstrace demokracie, umělecká skupina Rafani [18]

Kterou z výše uvedených reálií naší současnosti nebo tendencí moderního umění ilustrují tyto výroky?

Místo pro vaše poznámky:

---

[17] DAVID, J., dostupné z WWW <http://www.jiri-david.cz/cz/index.html>
[18] RAFANI, dostupné z WWW <http://www.rafani.cz>

3.2 Zpřístupňování výtvarného díla

Průvodce studiem:

Otázku po povaze a smyslu umění není snadné po několika poznámkách opustit, proto se jí – v souvislosti s formami zpřístupňování výtvarných děl – znovu dotkneme v kapitole 3.2.3. A nyní již společně přistupme k jádru společnému oběma sledovaným oblastem výtvarné a muzejní pedagogiky.

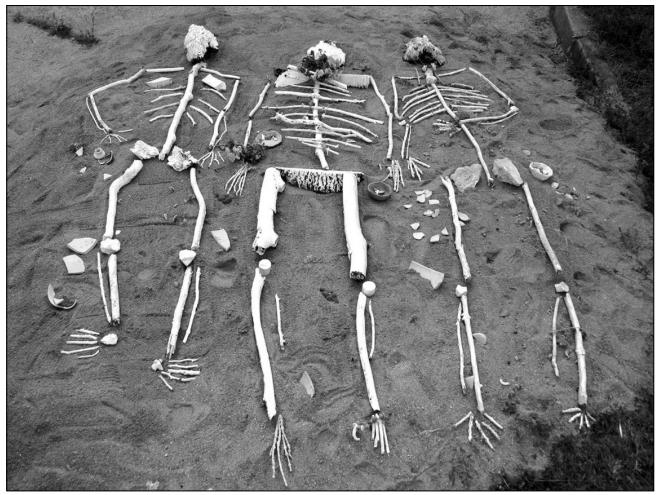
3.2.1 Cesty k výtvarnému dílu

Hledání a prošlapávání přístupných cest k výtvarnému dílu je společným zájmem výtvarné i muzejní a galerijní pedagogiky. V. Roeselová (2004, s. 32) výstižně shrnuje, že proměny výtvarné výchovy i dnešních dětí, které jsou aktivní, samostatné i výtvarně sebevědomé, se promítly do nároků na prožitkový vztah k umění. *„Proto dnes děti vyžadují osobní spoluúčast **na poznávání a prožívání světa umění, nikoli jen pasivní osvojování vědomostí**“* ve smyslu transmise poznatků z dějin umění.

Uvedení nezbytných uměleckohistorických faktů k dílu by mělo být doplněno vlastní výtvarnou aktivitou dítěte anebo ještě lépe by mělo být součástí komplexního procesu animace uměleckého díla. Osvojení těchto faktů by nemělo být hlavním cílem, jako spíš vedlejším „důsledkem“.

Příklad:

V rámci projektu Studia Experiment Olomouc na téma Pravěké umění prožily děti mnoho výtvarných aktivit doplněných také akcí nebo dobrodružnou hrou. V různých fázích projektu samy několikrát pocítily nutnost osvojit si nezbytné znalosti, potřebné pro vlastní práci.

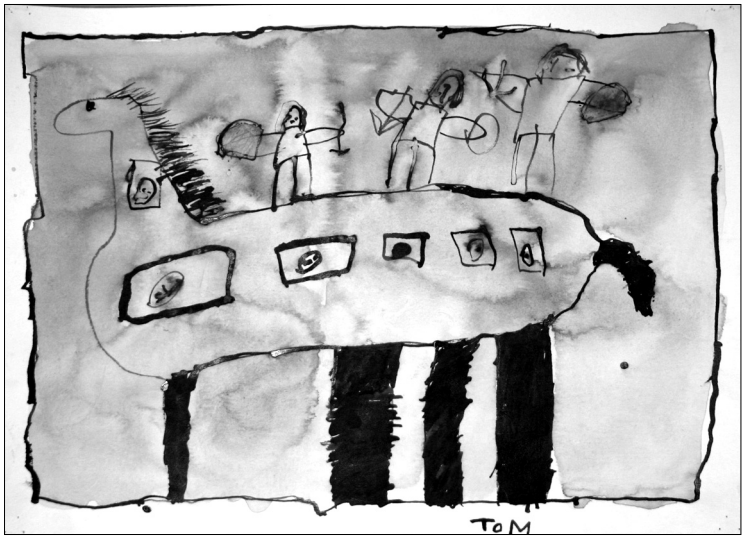


Při rekonstrukci odkrytého pravěkého hrobu se musely dozvědět leccos o způsobech pohřbívání v pravěku nebo o anatomii lidského těla. Poznatky osvojené „přirozenou“ cestou v dětech zůstávají na velmi dlouho, protože jsou spojeny s praktickou činností, nikoliv pouhou četbou učebnice nebo posloucháním výkladu. Účinnost učení spojeného s tvorbou, ohmatáním a prožitkem objevují i ostatní vzdělávací obory. Fotografie E. Žváčková.

Neexistuje univerzálně platný návod, pomocí něhož lze odkrývat výtvarné dílo. Cest, kterými lze prosté setkání s dílem proměnit na porozumění, existuje mnoho a každý pedagog volí jiné. Výtvarný artefakt lze obvykle přiblížit skrze jeho různé aspekty, jmenujme proto na úvod alespoň některé z nich. V omezeném časovém rozsahu běžných hodin výtvarné výchovy na školách se výtvarný pedagog obvykle podrobněji věnuje například těmto:

- obsah výtvarného díla
- formu výtvarného díla
- příslušnost díla k určité kultuře, historickému období, slohu nebo směru
- obecně historický kontext vzniku díla
- osobnost autora díla

Příklad:



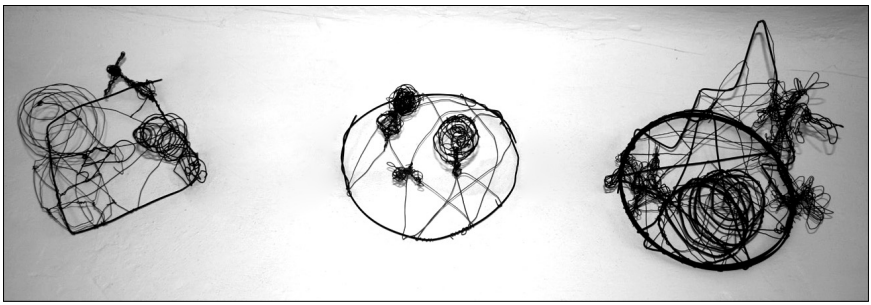
Tyto kresby vytvořily předškolní děti po setkání s tématem zobrazovaným na antických dílech. Jde o příběh o trojském koni, děti zde byly inspirovány **obsahem díla**, resp. **příběhem, který zobrazuje**. Autorkou námětu a fotografií je E. Žváčková.

Práce na těchto keramických reliéfech byla pokusem přiblížit dětem **formu** výtvarných děl, v tomto případě antických červenofigurových nádob. Autorkou fotografií je E. Žváčková.

Při hře na restaurování zatopených pražských sbírek japonského umění se děti seznámily se **specifiky** japonského **umění a kultury**.

V rámci jiného projektu se stejné děti zabývaly později **obecně historickým kontextem** starého Egypta – a to např. při vytváření objektu, který zpodobňuje mumifikované ostatky královny Nefertiti.

Dílo Karla Malicha děti zaujalo na retrospektivní výstavě tohoto autora v Muzeu umění Olomouc. Drátěné objekty reagují na autorova ideová východiska a výtvarné postupy. Autorem námětu je M. Šobáň, všechny fotografie na straně E. Žváčková.



3.2.2 „Co se děje, díváme-li se na obraz“

„Co se děje, díváme-li se na obraz“ – tak nazval jednu z částí své statě Význam umění H. Read. Uvádí v ní příklad, který pro výstižnost ocitujeme v úplnosti:

„Kromě předpokladu, že jde o dobrý obraz, musíme ještě předpokládat, že osoba, která se na obraz dívá, bude ve správném (duševním) rozpoložení. K tomu je pouze nutné, aby měla ***nezaujatou*** *mysl. Nesmí čekat, že uvidí určitý druh obrazu, nebo dokonce že vůbec uvidí obraz. Přichází, nemyslí na nic zvláštního a náhle se zastaví před dílem. Jak bude navenek reagovat, je věcí národnosti a pohlaví. Podívejme se na problém, jak se jeví v nejsložitějším případě, a předpokládejme, že náš divák je průměrný Angličan. Zkušený pozorovatel, pečlivě skrytý za zástěnou, by si mohl povšimnout, že se divákovi oči rozšířily, že zadržel dech, snad i něco zabručel. Možná, že se zastaví na třicet vteřin, možná na pět minut a pak půjde dál svou cestou a později napíše dopis, v němž se nakonec otřesný náraz radosti, který se tak mimoděk dostavil, rozplyne v přívalu výstředních superlativů.“* (Read, 1964, s. 24–25)

Dosadíme-li do popsané situace průměrného Čecha a přeneseme-li se z roku 1931, kdy významný teoretik a historik umění svou stať napsal, do současnosti, zaznamenáme některé odlišnosti. Předně: průměrný Čech ani Angličan nebude o svém zážitku psát dopis, nýbrž SMSku, do které se mu vejdou pouze superlativy nepřesahující určitý počet znaků. Podstatnější otázkou zůstává, zda-li se průměrný Čech či Angličan v konkurenci tolika jiných kulturních a především kvazikulturních nabídek s uměleckým dílem vůbec setkává – a pokud ano, zda ho inflace obrazových informací, jež ho denně zaplavují, nezbavila citlivosti potřebné k popsané reakci.

Vyvolat v současném západním divákovi – a to včetně dětí – moment překvapení je stále složitější a umělci i pedagogové jsou nuceni na tento fakt reagovat.

Na jiném místě užívá Read výstižného podobenství (Read, 1967, s. 47), aby ještě lépe postihl proces vnímání uměleckého díla a prožitku s ním spojeného. Domnívá se, že dílo zasahuje diváka v jeho nevědomí, na něž *„se musíme dívat jako na jakýsi karneval, do něhož náhle zabloudí cizí postava. Všichni veselící se se obrátí k novému příchozímu a uvítají ho, pak se k nim připojí a tančí s nimi a zábava pokračuje ještě bujněji.“* Výtvarní i muzejní pedagogové dnes musí reagovat na fakt, že mezi veselícími se na *karnevalu* uvnitř dnešních dětí i dospělých není už často k hnutí.

Všimněme si ještě jednou prvku dopisu, do kterého Readův divák popisuje své zážitky ze setkání s dílem. Jestliže o zážitku z tohoto se-

tkání dodatečně přemýšlí, hovoří o něm s druhými, popisuje ho nebo vysvětluje, co ho na něm zaujalo, provádí tak **interpretaci díla**, byť intuitivní (podobně hovoří o interpretaci též Slavík, 2001, s. 248).

Filosof M. Petříček ve své stati Myšlení obrazem popisuje, že divák se při vnímání obrazu snaží zaujmout stejnou perspektivu (perspektivu tvůrce), která jediná dala vzniknout právě tomuto dílu. *„Pokud ji nenalezne, je ztracen, odchází z galerie a spílá současnému umění; pokud ji nalezne a pokud si tento jiný způsob pohledu sám osvojí, vidí tento obraz nejen jako obraz, nýbrž – poté, co výstavu opustí – je schopen dívat se tímto úhlem pohledu i sám.“* Obraz (umělecký artefakt) má tedy potenciál měnit nejen způsob divákova vidění, ale i způsob jeho uvažování. (Petříček, 2007, s. 7)

Průvodce studiem:

Než přejdeme k podrobnějšímu vymezení forem interpretace, zastavme se ještě krátce u toho, co nás jako diváky na uměleckém díle vlastně láká – a co v roli výtvarného či muzejního pedagoga ukazovat svým svěřencům.

3.2.3 Umění jako symbol lidského bytí

To, čím nás jako výtvarné či muzejní a galerijní pedagogy umělecké dílo fascinuje natolik, že usilujeme o jeho zprostředkování dalším lidem, však obvykle není snadné uchopit do jasných formulací. Přestože pro úplnost uvádíme dále v kapitole 3.2.4.1 přehledný algoritmus verbální interpretace uměleckého díla, je třeba konstatovat, že živé dílo se předpisům a návodům k jeho analýze vzpírá – zcela podobně, jako nelze vystihnout živého člověka posudkem nebo výsledkem psychologického testu.

Umělecké dílo se zpravidla dotýká *důležitých otázek lidského života* a projevuje se tak *jako zvláštní symbol lidského bytí* (Slavík, 2001). J. Slavík hovoří o **existenciálním obsahu**, který teprve diváka přitáhne svou silou, bez této síly by dílo zůstalo pouhou dekorací. Existenciálními obsahy rozumíme životní témata, která procházejí celou historií lidského rodu a jsou vlastní lidem všech kultur. Příkladem takových témat mohou být témata antických tragédií nebo ještě starších mýtů, spojených s každou lidskou kulturou.

Příklad:

Přečtěte si ukázku z knihy M. Urbana Pole a palisáda, která je českým příspěvkem do mezinárodního projektu Mýty, iniciovaného britským nakladatelstvím Canongate. M. Urban aktualizoval typicky český mýtus, jehož četná zpracování známe z literatury, hudby i výtvarného

umění, a pojal ho jako univerzální příběh o odlišnostech mezi mužem a ženou, o moci a hledáním pravého životního naplnění.

„Vidím velké město Čechů, jehož sláva se vzedme a dotkne se hvězd," zvolala Libuše a potěžkala delší, užší úlomek kosti. „Vidím levý břeh a na něm hrad s vysokou černou věží. To bude sídlo knížecí – stolec mého choté a jediného pána, jeho potomků do konce světa, místo chystání válek a dojednávání klidu zbraní." Pak pozvedla díl kratší a širší, znova se nadechujíc k řeči. „Současně vidím břeh pravý – můj vlastní dům, bílou věž ze zkamenělých slzí, útulek dětí, které jsou ránem zítřka, a útočiště starců, kteří jsou slavným včerejškem. Řeka, co mezi těmito novými sídly od počátku věků protéká a navždy je dělí, nechť je prahem mezi neslučitelným světem muže a ženy. Podle prahu ať se to město nazývá." (Urban, 2006, s. 116)

Vzpomenete si na nějaké jiné mýtické příběhy?
Co je jejich poselstvím? Jaká univerzální témata zpracovávají?
Dokázali byste je při animaci přiblížit dětem?

Místo pro vaše poznámky:

Setkání s uměleckým dílem pak v tomto smyslu znamená vytržení z všední reality a nazření témat, která rezonují s divákem a jeho konkrétní životní situací, etapou či osudem.

Vyjádření těchto témat, jako je např. smrt, zrození nového života, radost, láska, utrpení apod., se stává **obsahem** uměleckého díla. Ten je obvykle projeven adekvátní **formou**, která představuje prvky výtvarného jazyka, které jsme rovněž, patrně narozdíl od zvířat, schopni s různým stupněm senzibility vnímat (viz psychologické působení barev nebo tvarů). Soulad, kongenialita těchto prvků je spojen se zrozením živého díla, které je schopno vyvolat specifický účinek, nazývaný neúplně a nepřesně estetickým požitkem z díla. Estetický požitek totiž nabízí také televizní přenos soutěže krásy nebo pobyt v přírodě. Podstatnějším požitkem spojeným s uměním – a pravým zdrojem touhy po setkání s ním – se nám jeví **souznění existenciálních obsahů díla s osobním údělem diváka**.

Příklad:

Při návštěvě Louvru jsem byla několikrát svědkem mimořádného dojetí návštěvníka. Záchvat pláče může být přirozenou, ba očistnou reakcí citlivého člověka na setkání s uměleckým dílem, vždyť umění pracuje s emocemi, jak zmiňuje také H. Read (1964), když uvádí, že v pozorovateli uměleckého díla se odehrává *emocionální proces*. Postmoderna pracuje s vyvoláváním emocí někdy dokonce úmyslně (viz filmy dánského režiséra Larse von Triera). Na emotivní reakce návštěvníků by měl být svou citlivostí a profesionalitou připraven také muzejní pedagog.

3.2.4 Co si počít s uměleckým dílem?

Umělecká díla-symboly, chápe J. Slavík (2001, s. 166) jako *„jedinečné zprostředkovatele mezi osobní zkušeností každého jednotlivého člověka a zobecněnou zkušeností celého lidského rodu, nebo alespoň určitého kulturního společenství."*

Schopnost číst tyto symboly a rozumět jim je ovšem individuální a příliš často u dětí i dospělých absentuje: právě tento fakt je nejlepším opodstatněním důležité úlohy výtvarného či muzejního a galerijního pedagoga. Právě on je totiž tím, který svým vlastním porozuměním a interpretací pomáhá k **porozumění** a **rozvoji schopnosti interpretovat** druhým lidem.

Interpretací přitom rozumíme výklad, podání, objasnění – avšak ne ve smyslu prostého předložení a podání významů divákům (byť přístupnou a zábavnou formou) – umění vždy zůstává hádankou, kterou nelze rozluštit a jednou provždy verifikovat její řešení. Interpretace je vždy **osobním a nikdy nekončícím procesem**, závislým na individuálních a odborných zkušenostech interpreta a společenských kontextech.

Zde je muzejní pedagog rozpolcen: vždyť příprava jakékoliv interpretační, resp. animační aktivity si žádá stanovení jasných cílů, ke kterým chci své svěřence přivést. Při pohledu hvězdářským dalekohledem však také nestačíme okolostojícím popsat vše, co vidíme, natožpak co dosud pouze tušíme – přesto nás objevování vesmíru nepřestává lákat. Ani interpreta umění nemusí trápit, že se mu nedaří zprostředkovat vše. Cílem budiž raději ukazování cest, jež k porozumění a osobní interpretaci vedou.

3.2.4.1 Interpretace uměleckého díla

O interpretaci uměleckého díla byla již v textu řeč – J. Pastuszak ji (v kapitole 3.1.3) spojuje se senzibilitou vůči profetické, tedy prorocké funkci umění. Dodejme na tomto místě, že právě častá absence podobné senzibility opodstatňuje nejlépe rozvoj profese muzejního a galerijního pedagoga.

Interpretací budeme pro naše potřeby rozumět **proces, při němž dochází k rozkrytí a čtení uměleckého díla**. Pro konzumenta se teprve interpretací (byť třeba tápavou, dílčí, neúplnou) dílo stává pochopitelným a může být předmětem emocionální či jiné reakce, rozpravy, rozboru nebo odborného zkoumání. Interpretace – jak vidno – tvoří jádro a vrchol zpřístupňujících snah.

Š. Gero (2002) nabízí zevrubný algoritmus komplexní interpretace uměleckého díla, při níž vychází z analytického, nikoliv prožitkového přístupu k umění. Popisuje přitom tyto fáze analytické interpretace:

1. **Demonstrace výtvarného díla** – v originále, nebo zprostředkovaně
2. **Základní údaje o výtvarném díle, historicko-sociální pozadí vniku, název, jméno autora, jeho další důležitá díla**
3. **Percepce díla:**
   - **identifikace základních stavebních prvků (linie, skvrny, hmoty) a jejich významů**
   - **druhové a žánrové zařazení díla**
   - **dekódování použitých znaků prostřednictvím:**
     - **tvarové analýzy díla** (tvarové prvky, jejich výčet, pojmenování, významy, porovnání se skutečností, míra stylizace, nadsázky)
     - **barevné a světelné analýzy díla** (charakteristická barevnost, barevné akordy a vztahy, porovnání barevnosti s realitou, míra odklonu od reality, výrazovost barev a tónů a jejich vztah k tématu, barevná symbolika, dynamika kontrastů a harmonie)
     - **povrchové analýzy díla** (povrch díla, použitý materiál, struktury, textury, faktury, rukopis autora a jeho zvláštnosti, vztah k tématu)
     - **analýzy kompozičních principů** (vztah díla k prostoru a prostředí, organizace prostorových vztahů, iluze prostoru, zvláštnosti prostorové výstavby obrazu, hlavní charakter kompozice, na vztahu kterých prvků je postavená, principy organizace jednotlivých prvků – rytmus, symetrie, rovnováha, napětí, vyjádření pohybu v díle, vnitřní konstrukce díla, základní konstrukční schéma, rozměry, hlavní proporční vztahy)
4. **Jak se zrcadlí tradice v tematické návaznosti, v jednotlivých prvcích a kompozičních principech.**
5. **Jaké je místo výtvarného díla v celoživotní tvorbě autora.**
6. **Jaké je místo autora v dějinách výtvarného umění.**
7. **Jaké je určení, resp. zaměření díla (např. oltářní obraz, socha jako součást architektury apod.)**
8. **Sumarizace estetických soudů a hledání hlubších souvislostí a individuálních reflexí ve významové a obsahové vrstvě díla**

O sestavení podobných kroků analýzy uměleckého díla se pokoušelo mnoho teoretiků v roli posuzovatelů těchto děl. H. Read např. rozlišuje při analýze tyto *„fyzikální“* prvky výtvarného díla:

- **rytmus linie** – která tvoří živý, tedy rytmický obrys vymezující tvar
- **seskupení tvarů**
- **prostor**
- **světlo a stín**

} tyto prvky tvoří současně aspekty umělcova citu pro prostor

- **barva** – slouží k zintenzivnění vizuální věrohodnosti obrazu

Zmíněné prvky jsou u ideálního díla ve vzájemném vztahu a tvoří dokonalou **jednotu** (Read, 1964).

Podobné – více či méně podrobné – algoritmy interpretace nejsou ovšem určené pro potřeby práce s dětmi a mládeží (nebo aspoň ne v tomto rozsahu), jako spíše pro potřeby odborné práce s uměním. Představují však užitečnou pomůcku pro učitele, vždyť i tu platí zlaté pravidlo učitelského povolání: chceme-li o něčem poučovat své žáky, naše znalosti o tématu musí být co nejširší.

Uvedené příklady interpretace náleží do oblasti **interpretace výkladové, verbální**, ta však není jediným způsobem. Pro tvořivou práci s dětmi se jeví jako vhodnější metody **interpretace tvůrčí,** které J. Slavík raději říká **interpretace expresivní** – aby neupíral tvůrčí polohu také tradiční interpretaci verbální.

Expresivní interpretací rozumíme kreativní proces interpretace, resp. vyjádření uměleckými formami, a to nejčastěji prostředky:

- výtvarnými (viz níže rozvedená vizuální interpretace)
- hudebními
- pohybovými
- dramatickými
- literárními

Podoby této interpretace mohou být velmi různorodé a často překvapivé: děti reagují na setkání s uměleckým dílem metodami tvůrčího psaní, pohybovou etudou, dramatizací obsahu, převodem barevných tónů do hudební partitury apod.

Příklad:

Při animačním programu Arcidiecézního muzea Olomouc k výstavě Uměním k Bohu požádal animátor účastníky, aby na setkání s obrazy reagovali nějakou uměleckou aktivitou. Objevila se dramatizace děje,

při níž se divák převtělil do některé z postav na obraze a zaujal gesto, jiný účastník dojatý scénou z Getsemanské zahrady, při níž Kristus potí krev, reagoval dojemnou básní.

Expresivní interpretace je v procesu rozkrývání díla volena jednak pro svou blízkost umění – je ze „stejného soudku", a jednak proto, že všechny výše zmíněné aspekty uměleckého díla jsou někdy jen obtížně verifikovatelné – třeba i kvůli naší chudé odborné slovní zásobě nebo když nám slova prostě nestačí.

Vzdělávacímu obsahu výtvarné výchovy je nejbližší **interpretace výtvarná**, tedy **vizuální** a také proto ji běžně využívají výtvarní i muzejní a galerijní pedagogové.

S. Tropp zařazuje mezi typy výtvarné interpretace tyto postupy:

- **kopie uměleckého díla**
- **rozbor díla pomocí analytických skic**
- **volné napodobení díla**
- **dotváření a ozvláštňování výtvarného díla**
- **výtvarná parafráze a reinterpretace**

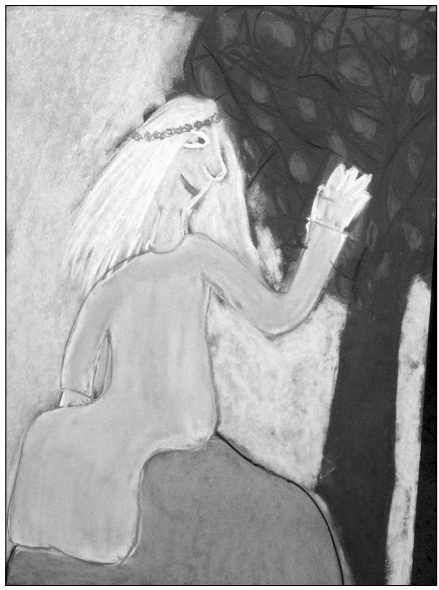
  Mezi postupy vedoucí k parafrázi náleží např. **aluze** (narážka, ozvuk), **citace**, **persifláž** (zesměšnění), **negace**, **přemalba**, **destrukce**, **recyklace**. (Tropp, 2002)

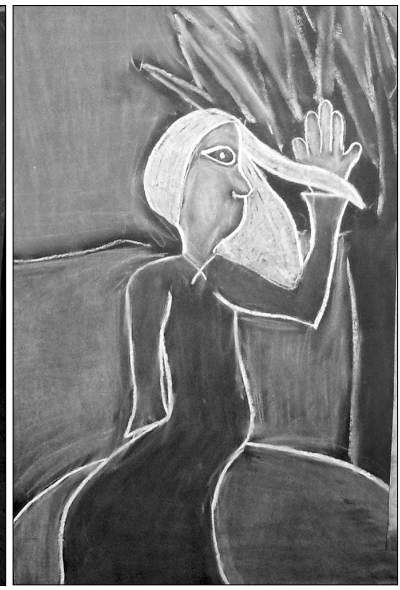
Příklad:

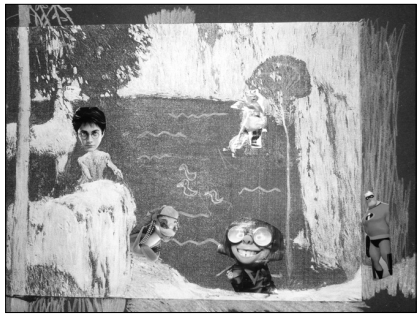
Japonské panenky *kokeši* zaujaly děti natolik, že zatoužily mít jednu doma. Při jejich výrobě – **volném napodobení díla** – pak použily keramickou hlínu a textil. Autorkou fotografií je E. Žváčková.

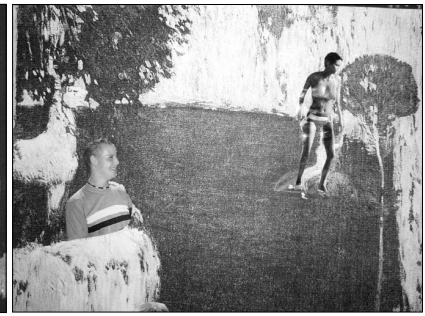
Děti se seznámily s obrazem J. Preislera a následně dostaly za úkol **dotvořit** kolekci obrazů, která by doplnila ten původní. Děti si se zapojením fantazie domýšlely, co muž u jezera dělá, kdo je to, co vyobrazené scéně předcházelo a co bude následovat.

Při interpretaci stejného autora děti přistoupily také k alteraci a persifláži.









Pro práci s dětmi lze velmi dobře využít některých za zmíněných postupů, z nichž nejdůkladnější přípravu si žádá **parafráze** (vhodná pro starší děti). Ta totiž předpokládá opravdu dobré pochopení díla a jeho obsahu, umožňující jeho volné zpracování. S mladšími dětmi je možné začínat **volným napodobením** díla nebo lépe řečeno **volnou výtvarnou reakcí** na dílo.

Dotváření, ozvláštňování nebo jiný způsob volného nakládání s dílem je rovněž vhodnou činností, kterou se – stejně jako parafrází – zabývají

také umělci samotní. Právě tvorba tohoto druhu se stává výtvarným i muzejním pedagogům cennou inspirací (např. tvorba J. Koláře, „varianty“ Mony Lisy nebo nejrůznější citace uplatňované v postmoderním umění, a to nejen výtvarném).

Slavík (2001) zmiňuje ještě postup zvaný **alterace**, kterou rozumí dílčí pozměňující zásah do díla, který navazuje na jeho vnitřní logiku a může, nebo nemusí proměňovat celkové vyznění a hodnotu původního díla (např. proměna barevné kompozice). Rovněž u alterace je podmínkou důkladné proniknutí do díla, jeho formy i obsahu.

3.2.4.2 Formy a metody zpřístupňování výtvarného díla v galerii

Kontakt dětí i dospělých s uměleckým dílem v galerii probíhá různými způsoby. Návštěvník může přicházet individuálně nebo ve skupině, díla si může samostatně prohlédnout a pokusit se o podrobnější interpretaci některých z nich. Pomineme situace, ve kterých návštěvník v rámci turistické skupiny galerií pouze probíhá, a budeme se zajímat o situace, kdy vstupuje do kontaktu také s muzejním pedagogem.

Podle H. Reada očekáváme od uměleckého díla, „že nám odhalí něco originálního – jedinečné a důvěrné vidění světa“ (Read, 1964, s. 23). Muzeum či galerie ve snaze zprostředkovat podobná *odhalení* obvykle nabízí různé druhy programů, určených veřejnosti a školám. Rozeznáváme přitom:

- **provádění výstavou, komentovaná prohlídka** – s komentářem kurátora nebo samotného umělce, někdy doplněná výtvarnou etudou nebo jinou aktivitou,
- **přednáška**
- **beseda o výstavě, umělci apod.**

zde pracujeme se **slovními metodami monologickými** (popis díla, přednáška, výklad, vyprávění) nebo **dialogickými** (rozhovor, diskuse o díle)

- **kurzy, ateliéry, workshopy** (např. několikadenní ateliéry vedené umělcem nebo letní workshopy tematicky reagující na probíhající výstavu)
- **prohlídka expozice s pedagogem doplněná pracovními listy**
- **animace**

zde pracujeme se **spektrem různých metod**, např. **názorně demonstračními** (pozorování díla, předvádění činností souvisejících s výtvarným postupem nebo technikou, demonstrace obrazů, projekce filmového či dalšího obrazového materiálu) či **praktickými** (vyzkoušení a nácvik výtvarných postupů, výtvarné, pohybové, dramatické, literární nebo hudební aktivity spojené s expresivní interpretací), jež doplňují i výše zmíněné **metody slovní**.

- **práce se samoobslužnými pracovními listy**

zde pracujeme v základu s **metodami slovními** (návštěvníci pracují s textovým materiálem), které jsou libovolně doplněny dalšími metodami spojenými s aktivitami, k nimž zadání pracovních listů vybízí.

Příklad:

Prvním příkladem pracovního listu je jednoduchý „záznamník" z výstavy v Arcidiecézním muzeu Olomouc, který pro své žáky připravil učitel sám. Druhým příkladem je ukázka z pracovních listů Muzea umění Olomouc, které pro děti ve věku od 9–11 let připravili M. Šobáň a P. Šmalec (2004).

V Arcidiecézním muzeu jsme viděli:		**Zaujalo mě:**
části stavebních pozůstatků Olomouckého hradu		
stálou expozici výtvarné kultury olomoucké arcidiecéze		
krátkodobou výstavu na téma		

1. Prohlédni si pozorně vystavené sochy Panny Marie, kterým říkáme madony.	
Z jakého období pocházejí?	
Jak říkáme uměleckému slohu, který se v Evropě rozvíjel v tomto období?	
Najdeš nějaké typické rysy těchto soch? Napiš své postřehy.	
Která ze soch se Ti líbí nejvíce? Napiš přesný název a zdůvodni své rozhodnutí.	
2. Prohlédni si pozorně exponáty vystavené v klenotnici.	
Poznamenej si přesné názvy některých z nich.	
Který z předmětů se Ti nejvíce líbí? Napiš, čím Tě zaujal.	
Z jakého materiálu je zhotoven tento předmět?	
Co je to relikviář a k čemu sloužil?	
Co je to monstrance a k čemu sloužila?	
Proč myslíš, že umělci tyto předměty tak bohatě, s takovou péčí a umem zdobili? S jakým náboženstvím jsou tyto předměty spjaty?	

Zátiší

najdi vymysli namaluj napiš vyřeš udělej

Určitě jsi dneska snídal(a). Maminka postavila na stůl hrnek s mlékem nebo čajem, vedle na talíř položila namazaný krajíc chleba. Možná stojí uprostřed vašeho stolu solnička, pepřenka nebo vázička. Kdyby sis vzal(a) tužku a na papír nakreslil(a) všechno to, co vidíš, vznikne obrázek, kterému říkáme **zátiší**.
Zátiší zobrazuje rozmanité předměty, které si malíř poskládal tak, aby je mohl umělecky zachytit na svém obraze.

1. Napiš, z jakých předmětů by sis postavil(a) své vlastní, jedinečné a něčím ***originální*** zátiší.

Existuje spousta druhů zátiší, např. květinové, ovocné, zátiší s ulovenou zvěří, zátiší s cennými nebo běžnými předměty, hudebními nástroji aj. Tzv. ***lovecké zátiší*** najdeš na obraze Adriaena Gryefa [adrijena chrífa] *Odpočívající lovec se psy a kořistí*.

2. Určitě sis v obrazárně všiml(a) i jiných obrazů, na nichž je zátiší jen vedlejší součástí hlavního děje (např. v kuchyni na stole najdeš nejrozmanitější druhy zeleniny...). Objevíš takovou malbu?

Obraz se jmenuje:

Zobrazené zátiší by se mohlo jmenovat:

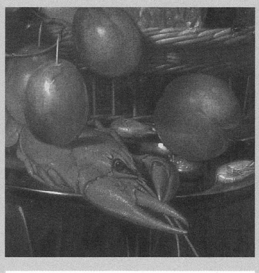
3. Vyškrtej všechno, co do zátiší nepatří. Trochu ti napovím. Francouzsky se zátiší nazývá „nature morte“, tzn. mrtvá příroda.

štěkající pes táta s mámou klarinet a housle lán obilí

sklenice vychlazené kofoly domy v ulici květiny ve váze

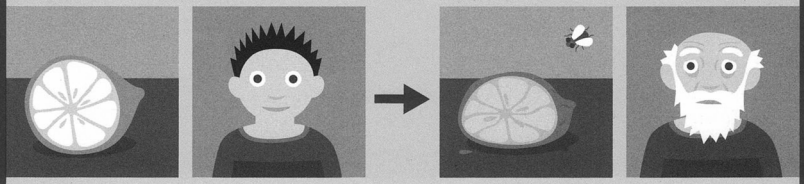
tropické ovoce zastřelená koroptev stokorunová bankovka

4. Už sis prohlédl(a) obrazárnu a seznámil(a) se s vystavenými obrazy.
Z některých děl se poztrácely tyto předměty. Najdi obrazy, do kterých patří.
Zapiš **A** název obrazu, **B** jméno autora, **C** datum vzniku obrazu.



A	**A**	**A**
B	**B**	**B**
C	**C**	**C**

5. Podívej se na malbu J. G. Beitlera [bejtlera] *Zátiší s melounem, citrónem a krevetami*.
Vypadá to, že někdo vstal od přeplněného stolu a rozmařile nechal spoustu pochoutek jen tak načatých a nedojedených. Dokonce se na rozkrojený meloun posadila ošklivá, vypasená moucha. A citrón v pravém dolním rohu už sesychá. Co chtěl pan malíř asi takovou malbou lidem říct? Pokus se tuto hádanku vyřešit. Možná ti pomůže, když se zamyslíš nad těmito obrázky.

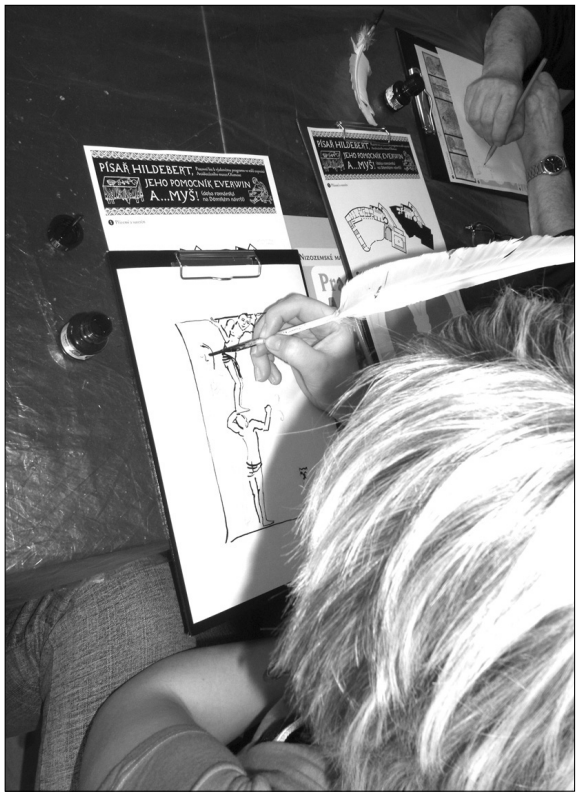


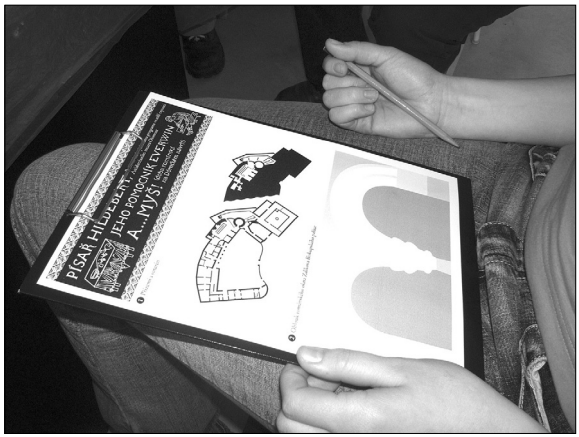
Své řešení si stručně zapiš :

6. Další úkol můžeš splnit ve škole. Nakresli zátiší sestavené ze tří různých předmětů. Vyber takové věci, které tě nejlépe charakterizují a vypovídají něco o tvé povaze, zálibách a snech (např. kolečkové brusle, sluchátka a psí vodítko = Ráda jezdím v parku na kolečkových bruslích a ze sluchátek poslouchám skvělou muziku. Kdybych měla svého psa, určitě bych ho vzala na projížďku s sebou). Pro úkol využij přílohu č. 1.

Tip: Znáte se dobře? Nepodepsaná zátiší rozložte ve třídě na zemi a pokuste se podle zobrazených věcí uhádnout jejich autora.

Na dalším obrázku pracují návštěvníci Arcidiecézního muzea Olomouc s pracovními listy M. Šobáně a P. Šmalce *Písař Hildebert, jeho pomocník Everwin a ... myš!*



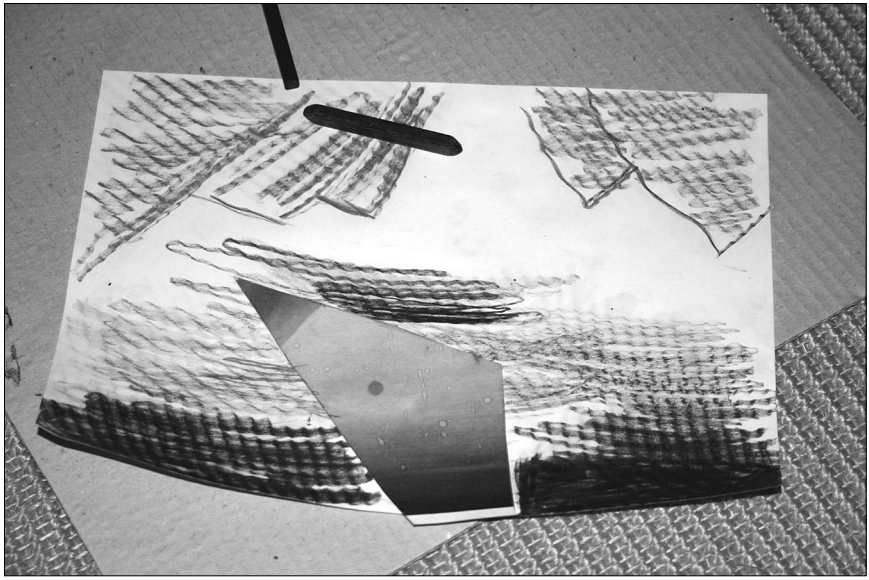


Z uvedených forem zprostředkování uměleckého díla se největší oblibě těší **animace**, která často tvoří vrchol interpretačních aktivit v muzeu či galerii.

Při galerijní animaci *se návštěvníci dozvídají o smyslu výtvarného umění a o dílech i myšlenkách umělců prostřednictvím vlastních aktivních činností a tematických diskusí.* (Horáček, 1998, s. 16)

Podstatou animací je obvykle **aktivní tvůrčí činnost účastníků**, při nichž je klasický teoretický výklad nahrazen diskusí a především praktickými výtvarnými nebo jinými etudami, odvozenými od právě probíhající výstavy. Prostřednictvím vlastní aktivity, vycházející z různých forem **expresivní interpretace** (podrobně v kapitole 3.2.4.1) a doplněné podle věku účastníků také **interpretací výkladovou**, jsou návštěvníci vedeni k tvůrčímu přemýšlení o díle a mohou hlouběji a soustředěněji uvažovat o jeho smyslu a podstatě.

Příklad:



Na fotografiích jsou zachyceny jednotlivé okamžiky animace obrazu *Jana Zrzavého Hornatá krajina* v Muzeu umění Olomouc. Animaci M. Šobáně fotografovala E. Žváčková.

K interpretačním cestám náleží kromě výše zmíněných výtvarných aktivit (jež jsou povaze výtvarných děl samozřejmě nejbližší) také jiné formy expresivní interpretace (dramatické, hudební, pohybové aj.). Potřeba verbalizovat své dojmy z díla a poznatky o něm je uspokojena při diskusi během animace nebo na její závěr (např. v kruhu), významy nejsou animátorem předkládány k „věření", účastníci je sami hledají.

Z tohoto pohledu chápeme širší poslání muzejního pedagoga tak, že nespočívá pouze ve zprostředkování konkrétního díla, nýbrž v hledání, prošlapávání a ukazování cest k umění a jeho významům. Účastník animace se při své další návštěvě výstavy může znovu a sám pokusit o totéž.

Fotografie E. Žváčkové a R. Novotné dokumentují průběh animace Marka Šobáně v Arcidiecézním muzeu Olomouc. Také dospělý návštěvník uvítá užití dramatických prvků v procesu interpretace díla.

V širším slova smyslu je animátorem uměleckého díla každý výtvarný pedagog, který ve výuce s výtvarným dílem pracuje výše popsaným způsobem. Animace však vyžaduje určitý čas a nelze ji mnohdy vměstnat do 45minutové hodiny (kruté zvonění pak může přerušit její vrchol). V souvislosti se změnami, jež přináší zavádění RVP, se však i výuka v blocích může stát skutečností. Pomineme-li tento fakt, pak zbývá jediná komplikace spojená s animováním ve škole: originální umělecké dílo. Ani zde však nevidíme překážku nepřekonatelnou – vždyť práce s reprodukcí může – v závislosti na postupu pedagoga – přinášet podobně cenné výsledky jako animace v galerii.

Příklad:

Na fotografiích E. Žváčkové si můžete prohlédnout interpretační aktivity dětí a pedagogů Studia Experiment Olomouc na téma Braunových Ctností a neřestí. Zvolenými metodami se blíží tento happening animaci – i bez originálu díla se děti ponořily do tématu a zpracovaly ho s pochopením a zaujetím.

Setkání s originálem zůstane lákavým prvkem exkluzivity spojené s návštěvou muzea a galerie. V muzeích a galeriích se navíc animační činnosti věnují profesionálové-specialisté, a pokud se jejich **animační programy** určené školám a nejširší veřejnosti postupně stanou samozřejmým doplňkem výstavní činnosti většiny galerijních institucí, pak se stanou i vítaným a snad i samozřejmým doplňkem školního vyučování. Setkání s originálem uměleckého díla a práce přímo v expozici – vedená kreativní pedagogickou osobností – je mimořádným zážitkem pro všechny zúčastněné a lze jen doufat v narůstající aktivitu galerijních institucí i v zájem všech typů škol o spolupráci.

3.3 Vztah muzea a školy

Úkol:

Prostudujte na úvod formulace, jež předložil H. Read ve své Výchově uměním v souvislosti se svým požadavkem estetické výchovy. Za její smysl považoval zejména:

- *zachovávání přirozené intenzity všech způsobů čití a vnímání*
- *koordinování různých způsobů čití a vnímání mezi sebou a ve vztahu k okolí*
- *vyjadřování citu sdělitelnou formou*
- *vyjadřování mentální zkušenosti, jež by jinak zůstala zčásti nebo zcela neuvědoměna, sdělitelnou formou*
- *vyjadřování myšlenek žádanou formou*

Ve své dosud inspirativní teorii Read počítal nejen s výchovou zrakovou, výtvarnou, ale i se všemi ostatními *způsoby sebeprojevu.* Nechtěl opominout ani projev *literární a básnický (slovní), právě tak jako hudební nebo sluchový",* s hudbou spojoval také tanec. (Read, 1967, s. 16)

Úkol:

Jaké umělecké oblasti se nakonec staly součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura?

Do které vzdělávací oblasti náleží literární výchova? Odpovědi na otázky hledejte v kapitole 1.6.

Jaké máte osobní zkušenosti s postavením „uměleckých" předmětů na školách?

Místo pro vaše poznámky:

Jakkoliv se výtvarná výchova po léta snaží na Readův odkaz navazovat, realita školního vyučování zůstává jeho tezím příliš vzdálena. Pozorujeme-li naopak práci tvořivých průkopníků muzejní a galerijní pedagogiky, kteří – poněkud poeticky řečeno – dokáží přimět dnešní znuděnou mládež tančit mezi obrazy, pak se zdá, že právě oni vzali vážně Readovo varování, že bez všestranného přístupu k výchově, a tedy bez rozvoje všech typů lidského sebeprojevu spojeného se všemi našimi smysly, *dospějeme k typům psychologicky nevyrovnaným, které psychiatři tak dobře znají*, nebo ještě hůře k *typům dogmatickým nebo racionalistickým, které bez ohledu na přírodní skutečnosti se pokoušejí měřit svět organického života logickými nebo intelektuálními měřítky* (Read, 1967, s. 16).

Z tohoto pohledu lze jen vítat v muzejní praxi se zabydlující formu expresivní interpretace uměleckého díla (viz kapitola 3.2.4.1), jež pracuje s nejrůznějšími uměleckými, tedy nejen výtvarnými postupy, nebo animaci jako organický komplex nejrůznějších činností a postupů. Spolupráce s muzei a galeriemi, coby specialisty na práci s uměním, se tak jeví jako občerstvující pramen, který může revitalizovat školní výtvarnou (literární, hudební) výchovu, často vyčerpanou náročným zápasem o své pozice v prostředí utvářeném zhusta pouze *logickými nebo intelektuálními měřítky*.

Příklad:

Zkušená kolegyně-výtvarnice, působící na prestižním gymnáziu, pomalu ztrácí energii a radost ze své práce, když musí dennodenně bojovat s názorem svého nadřízeného, který nepokrytě prohlašuje, že plnohodnotnými předměty jsou pouze jazyky a matematika s fyzikou.

Kolegyně z jiné školy byla zklamaná přístupem svého ředitele, který nehodlá přijmout dalšího aprobovaného výtvarného pedagoga, protože to prý není nutné. Přebývajícími hodinami výtvarné výchovy lze přece doplnit úvazky ostatním kolegům, letos třeba tělocvikáři, příští rok podle potřeby němčinářce a biologovi.

3.3.1 Možnosti zlepšení

Zanechme však povzdechů a zamysleme se nyní raději nad otázkou, jak je možné navázat či zlepšit vztah muzeí a škol. A. Brabcová, která se problematice veřejné role muzeí a revitalizace kulturně-historického dědictví věnuje již řadu let, vyjmenovává, co pro lepší spolupráci potřebují muzea od školy, resp. od učitelů.

Uvádí, že *„je třeba, aby:*

- *škola objevila a rozpoznala vzdělávací a výchovnou hodnotu muzea pro své vzdělávací záměry*
- *se v muzeu odehrávaly aktivity, které škola nemůže nabídnout nebo zajistit*
- *návštěva muzea byla zahrnuta do výukového programu každé školy (zatím se zpravidla nachází v kategorii školních výletů)*
- *návštěva muzea byla ve spolupráci s muzeem předem koncepčně připravena tak, aby mohla být co nejefektivněji využita*
- *škola pomohla vybrat adekvátní část expozice nebo výstavy (návštěva celého muzea nebo příliš rozsáhlé výstavy se mine účinkem)*
- *po návštěvě muzea následovaly aktivity ve škole, zamyšlení nad smyslem předmětu výstavy*
- *škola poskytla navštívenému muzeu zpětnou vazbu*
- *škola žáky na návštěvu muzea připravila (s ohledem na ostatní návštěvníky je mj. zapotřebí poučit děti o vhodném chování)*

Na straně školy je třeba vyvarovat se pokusů určovat muzeu podobu vzdělávacích programů na základě argumentů týkajících se pouze jejich didaktické hodnoty nebo nároku na bezpodmínečné vyhovění osnovám. Muzeum je svébytná instituce se svým vlastním posláním a je na místě, aby to škola respektovala." (Brabcová, 2003, s. 28)

Úkol:

Zjistěte možnosti, jaké se v oblasti zprostředkování umění nabízejí ve vašem regionu. Vyhledejte (třeba na internetu) animační programy, které nabízejí významné galerijní instituce, jako např. Národní galerie

v Praze, Moravská galerie v Brně, Muzeum umění Olomouc atd. Máte-li možnost, některého programu se zúčastněte.

Přemýšlejte, jak lze návštěvu animačních programů začlenit do širšího tematického celku (řady, projektu) a jak dál ve výuce rozvinout podněty z galerie. Své postřehy zaznamenejte.

Místo pro vaše poznámky:

3.2.1 Spolupráce jako součást školního vzdělávacího programu

Jak může vypadat vymezení spolupráce mezi muzeem a školou ve školním vzdělávacím programu? Níže uvádíme jako příklad osnovy pro první stupeň ZŠ pro předmět výtvarná výchova, které sepsali učitelé jedné olomoucké školy.

Nezapomeňte, že školní vzdělávací programy, které školy nyní dokončují, bude možné podle potřeby aktualizovat. Nebojte se v pozici výtvarného pedagoga navrhnout učitelům na škole jejich aktualizaci, pokud vám nebudou vyhovovat např. kvůli absenci spolupráce s muzei a galeriemi.

V pozici muzejního pedagoga se nebojte učitelům vysvětlit, že návštěva vaší instituce není pouhou zábavou, vytržením z důležitého režimu „vážného" vzdělávání. Nejedná se o přerušení edukační snahy učitele, kterou je třeba obhajovat před vedením školy, nýbrž o její doplnění a obohacení. Budou-li vaše návštěvy muzeí zakomponovány ve školním vzdělávacím programu, nebudete slýchat nepříjemné poznámky typu *„Už zase se neučíte? Zase si někam jdete hrát?"*

Příklad:

Prostudujte si příklad dokumentu, který ve své praxi budete možná sami spoluvytvářet. *Probojujte* se textem až dolů, kde je šipkami vyznačeno začlenění sledované spolupráce.

Vzdělávací oblast: Umění a Kultura
Předmět: Výtvarná výchova
Ročník: 1.–3., hodinová dotace 5 h týdně, 1. roč. – 1 hodina, 2. a 3. roč. 2 hodiny týdně

Výstupy v předmětu výtvarná výchova	**Učivo**	**Přesahy a vazby**: **mezipředmětové vztahy, průřezová témata**	**Poznámky**
1. Rozvíjení smyslové citlivosti:		**Člověk a jeho svět** – hledání námětů pro tvorbu v přírodě, okolním světě (při zpracování zvoleného tématu dojde k propojení s konkrétním vzdělávacím obsahem) **Hudební výchova** – ztvárnění poslechových skutečností, nálad evokovaných hudební skladbou a pod. **Pracovní činnosti** – vytváření pracovních návyků, úklid po výtvarné aktivitě jako nezbytná součást činnosti, adjustace prací **Průřezová témata:** **Osobnostní a sociální výchova** – rozvoj poznávacích schopností, pozornosti a soustředění, rozvoj sebeobrazu a sebepoznání, tvorba jako zdroj informací o vlastní osobnosti i osobnosti druhých. Rozvoj kreativity, relaxační složka tvorby jako prvek psychohygieny. Rozvoj mezilidských vztahů (respekt k druhému, pomoc, podpora), vzájemné kooperace. Morální vývoj dítěte (skrze eticky zaměřené téma výtvarné činnosti) **Výchova demokratického občana** – občan jako člen společnosti s odpovědným vztahem ke kulturním památkám, a uměleckým dílům jako součásti kulturního dědictví	
– žák projevuje prostředky kresby (mokrou i suchou stopou) své vlastní životní zkušenosti, je schopen kresebného sebevyjádření, užívá přitom prvky plošného vyjadřování (linii, bod, obrys, šrafuru)	– práce s prvky vizuálně obrazného vyjádření, jako jsou linie, tvary, objemy, světlostní kvality, textury (hmatové podněty), výtvarná reflexe počitků vnímaných smysly		
– žák uvědoměle pracuje s prvky jednoduché barevné kompozice, rozpoznává a pojmenovává tyto prvky, barevné vztahy realizuje základními technikami malby (vodové barvy, temperové barvy, suchý a olejový pastel a pod.) Je schopen míchat odstíny barev, rozliší teplé a studené barvy, barevný a světlostní kontrast.	– základy barevných vztahů uvnitř chromatického kruhu – práce s prvky vizuálně obrazného vyjádření, jako jsou světlostní a barevné kvality, uvědomělé vytváření barevných vztahů (kontrasty × monochromní řešení)		
– žák je schopen uplatnění vlastního tvůrčího záměru v oblasti modelování a prostorové tvorby (zejména plastické). Modeluje z hlíny, papírové hmoty nebo z jiných plastických hmot (plastelína a pod.), tvaruje papír, konstruuje jednoduchý objekt z dostupných materiálů (plast, karton, dřevo a pod.)	– práce s prvky prostorového vizuálně obrazného vyjádření (haptická kvalita materiálu, prvky konstrukce, tvar)		

Výstupy v předmětu výtvarná výchova	Učivo	Přesahy a vazby: mezipředmětové vztahy, průřezová témata	Poznámky
2. Uplatňování subjektivity		**Výchova k myšlení v evropských souvislostech –** účastí na výtvarné a literární soutěži Evropa ve škole, Lidice aj. – tematizace Evropy jako našeho kulturního domova, kořeny a zdroje evropské civilizace, co Evropu spojuje, co ji rozděluje. **Multikulturní výchova** – tematizace kulturní diference, důraz na jedinečnost každého člověka, poznávání jiných kultur v rámci výtvarného projektu (skrze umění lze představit každou národnostní minoritu jako svébytnou a respekt zasluhující entitu **Environmentální výchova** – v rámci výtvarné řady zpracování námětů typu les, pole, vodní zdroje, moře, lidské sídlo, základní podmínky života, vztah člověka k prostředí (land artová aktivita) **Mediální výchova –** – interpretace a konfrontace vztahu mediálních sdělení a reality, rozdíl mezi reklamou a zprávou, rozpoznávání úmyslu, s jakým je mediální sdělení vytvořeno, výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření stanoviska, vliv médií na kulturu, role filmu, televize a internetu ve společnosti **Český jazyk** – jazykový projev, čtení, formulace myšlenek a pocitů z tvorby, – rozvoj slovní zásoby	
– žák je schopen nalézat vhodné prostředky pro vyjádření svých emocí, fantazijních představ a osobních zkušeností, a to i netradičními a kombinovanými technikami (koláž, dekoláž, frotáž, dekalk a pod.)	– prostředky pro vyjádření emocí, fantazie a osobních zkušeností		
– žák rozlišuje základní typy vizuálně obrazných vyjádření, se kterými se setkává ve svém okolí, v televizi, doma, ve škole, při návštěvě galerie (reklama, umění, kýč) atd.	– rozlišení typů vizuálně obrazných vyjádření		
3. Ověřování komunikačních účinků			
– žák je schopen utvářet a zdůvodňovat svůj osobní postoj v komunikaci se spolužáky a učitelem (verbalizuje svůj výtvarný záměr, je schopen komunikovat obsah i formu svého výtvarného vyjádření), žák respektuje názorové i výrazové odlišnosti svých spolužáků aj. a je schopen je tolerovat.	– utváření a zdůvodňování osobního postoje v komunikaci (zejména při výtvarných aktivitách a při jejich reflexi)		
– žák způsobem odpovídajícím jeho věku interpretuje komunikační obsah různých vizuálně obrazných vyjádření, a to v rámci třídního kolektivu nebo při návštěvě animačního programu Muzea umění Olomouc (podle aktuální nabídky buď Muzea moderního umění nebo Arcidiecézního muzea v Olomouci)	**– interpretace komunikačního obsahu vizuálně obrazných vyjádření, a to vlastních, ostatních dětí a rovněž uměleckých (návštěvy animačních programů Muzea umění Olomouc)**		**Programy Muzea umění v Olomouci jsou vytvářeny s ohledem na vzdělávací obsah RVP ZV (vzdělávacích oborů Výtvarná výchova, Český jazyk ad.).**

Na tomto místě bude užitečné formulovat, v návaznosti na přehled A. Brabcové, co očekávají od muzeí a galerií sami učitelé:

- Je třeba, aby galerijní instituce věnovaly **vzdělávacím aktivitám** větší **pozornost** a aby aktivně zpřístupňovaly své sbírky a výsledky vědeckého bádání v oblasti teorie a dějin výtvarného umění.

- Je třeba, aby galerijní instituce nabízely **aktivity, které škola nemůže svým žákům běžně nabízet**: v rámci našeho vzdělávacího oboru se jedná zejména o práci přímo v expozici výtvarného umění, o setkání s originálem uměleckého díla, s umělcem nebo odborníkem na danou problematiku z oblasti teorie a dějin umění. Návštěva nezvyklého, exkluzivního prostředí přináší oživení běžné školní výuky, obohacuje nejen žáky, ale i učitele: učitel poznává své žáky v jiných situacích a v jiném prostředí, kvalifikovaný přístup muzejního pracovníka přináší učiteli nové podněty a inspiraci.

- Je proto třeba, aby muzea a galerie zaměstnávaly **edukačního pracovníka(y) s pedagogickým vzděláním**. Tento pracovník by měl být určen výhradně pro pedagogickou činnost s cílem efektivně zpřístupňovat vystavované artefakty co nejširší cílové skupině návštěvníků.

- Dále je třeba, aby byl tento pracovník dobře **obeznámen se školní praxí**, aby důkladně rozuměl cílovému zaměření a vzdělávacímu obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů, které škola vyučuje (v oblasti galerií a muzeí umění se jedná zejména o vzdělávací obor výtvarná výchova, ale také dějepis, literární a dramatickou výchovu a další), a aby byl schopen vytvářet vzdělávací projekty napomáhající plnění daných vzdělávacích cílů.

- Je třeba, aby měl muzejní pedagog potřebnou **podporu pro svou práci** ze strany vedení galerie, kurátorů a dalších pracovníků – např. aby strach z možného poškození exponátů nebo spuštění alarmu nevítězil nad snahou přivést do galerie více návštěvníků a aktivně s nimi pracovat.

- Je třeba, aby měl edukační pracovník potřebné **materiální a technické zázemí** v podobě specializované výtvarné dílny nebo ateliéru, kde se bude dětem, ale i dospělým návštěvníkům dobře pracovat. Samozřejmě s potřebným vybavením a materiálem.

- V ideálním případě by měl mít muzejní pedagog **možnost spolupodílet se na přípravě a koncepci výstavních projektů** – tak aby braly ohled na různé cílové skupiny návštěvníků a aby umožnily co největší míru porozumění vystaveným dílům a kontextu jejich vzniku a aby instalace výstavy umožňovala plánované animační aktivity.

- **Muzejní pedagog by měl být v kontaktu s výtvarnými pedagogy** ve svém městě nebo regionu a měl by s nimi úzce spolupracovat. Osvědčeným způsobem je např. pořádání vzdělávacích aktivit přímo pro učitele (přednáška, workshop v muzeu atd.), pořádání komentovaných prohlídek nebo animací určených učitelům, pořádání přehlídek dětského výtvarného projevu. Právě užší forma spolupráce muzejního pedagoga s učiteli umožňuje naplnění požadavků směrem k učitelům, které v závěru svého výčtu zmiňuje A. Brabcová, jako je efektivní využití návštěvy muzea, její koncepční příprava, pomoc s výběrem části expozice, navazující (nebo naopak předcházející) aktivity ve škole a v neposlední řadě poskytnutí zpětné vazby muzeím.

- Na závěr je třeba zmínit ještě požadavek, aby galerijní instituce své programy **prezentovaly a popularizovaly**, aby je školám, resp. učitelům účinně nabízely. Pokud se informace o nabídce muzeí a galerií k učitelům nedostanou např. v přehledné formě propagační tiskoviny, formou e-mailových zpráv nebo webové prezentace lektorského oddělení, větší ohlasy od dosud nepřesvědčených nebo neinformovaných učitelů nelze očekávat.

Na fotografiích je přímo v expozici zachycen lektor Muzea moderního umění v Olomouci David Hrbek při animaci určené učitelům výtvarné výchovy. Foto Eva Žváčková

Příklad:

Milí studenti, zajímá vás, jaké je to, když přijde učitel s dětmi do muzea? Pokud ano, přečtěte si postřehy učitelky 1. stupně olomoucké ZŠ Daniely Smékalové, která se na požádání autorky tohoto studijního textu takto dělí o své zkušenosti z návštěv muzea umění:

„Když přijde učitel s dětmi do muzea, rozhodně si oddychne, protože nejtěžší část výtvarného vyučování je zdárně za ním. Dovedl děti na předem domluvené místo a tam ho v ideálním případě čeká průvodce, který se celé třídy ujme.

Průvodce zasvěceně a přiměřeně dětem představí vystavené exponáty, povypráví o autorovi a převezme za učitele na danou chvíli vzdělávací úlohu.

Většinou se děti do muzea těší. Někteří už zkušenost s návštěvou muzea mají, někteří přijdou s učitelem do muzea poprvé v životě. U těchto dětí je obzvlášť důležité, aby si ze své první návštěvy odnesly hluboké zážitky. Jsem ráda, když děti odcházejí z muzea s myšlenkou, že se sem znovu vrátí – s rodiči, babičkou...

Nové prostředí, někdo nový, kdo k dětem promlouvá, atmosféra vystavených exponátů, to vše přispívá k tomu, že návštěva muzea je pro děti zajímavá. Pokud má muzeum k dané výstavě či exponátům vytvořený animační program, je prožitek z návštěvy ještě působivější a děti si odnášejí kromě mnoha nových vědomostí a dovedností i hluboké prožitky.

V případě komentovaných prohlídek nebo animací jsem já, učitel, nezvykle v roli pozorovatele. Mám dostatek času na pozorování a další poznávání svých dětí. Pro jednou výuku-program neorganizuji, a mám tak více času k naslouchání, k diskuzi. Mohu děti pozorovat a poslouchat je při komunikaci nad dílem, při reflexi interpretačních aktivit.

Pokud jsou děti ve škole vedeny ke komunikaci a spolupráci, pak při aktivitách v muzeu sklízí učitel plody své práce. Děti jsou bez zábran, dokáží se rozpovídat, jsou ukázněné a zvídavé.

Na práci v muzeu většinou navážeme v dalších hodinách ve škole a nemusí to být jen v hodinách výtvarné výchovy. Z odborného hlediska je muzeum a galerie pro učitele významným pomocníkem. Odborný výklad, pracovní listy, netradiční postupy při seznamování s výtvarným dílem, to jsou pro mě jako učitele nové zdroje nápadů.

3.3.3 Projekt jako konkrétní způsob spolupráce

Jak může vypadat formální začlenění spolupráce školy a muzea, jsme si mohli všimnout na úryvku školního vzdělávacího programu, kde bylo ovšem vymezeno pouze rámcovými formulacemi. Příkladem konkrétní spolupráce muzea a školy by mohl být projekt studentek výtvarné výchovy J. Šromové a L. Štaflové, který realizovaly v Arcidiecézním muzeu Olomouc ve spolupráci s H. Vackovou a jejími studenty z olomouckého Gymnázia v Olomouci-Hejčíně.

Tento projekt byl zaměřen na českou historii, reprezentovanou osobnostmi svatého Václava a Václava III., který byl zavražděn někde v prostorách dnešního Arcidiecézního muzea v Olomouci.

Pomocí nejrůznějších aktivizujících prvků (zápisník badatele, hledání indicií v expozici gotického sochařství aj.) a také prostřednictvím uměleckých děl odhalují děti historické souvislosti mezi oběma osobnostmi naší historie. Umění se zde stává nástrojem poznání a pomůckou učení. Následné výtvarné aktivity jsou doplněny ještě dramatizací příběhů a poslechem hudby (svatováclavského chorálu).

Program v muzeu se stal motivační částí projektu, který následně pokračuje ve škole (ve výtvarné výchově). Tématy pro další práci dětí se staly:

- korunovační klenoty a hra s jejich možnou dnešní podobou
- klenoty byly vždy zdobeny tím nejcennějším – čím a jak by své klenoty ozdobily dnešní děti?
- své nápady děti realizují tvořivými výtvarnými aktivitami, při nichž pracují s textilem, papírem, barvou atd.

- obřad korunovace
  - práce s reprodukcemi uměleckých děl zachycujících korunovační ceremonie (korunovace Panny Marie, Napoleona aj.)
  - výtvarná hra na korunovaci se zajímavým prvkem dělení rolí při obřadu a realizace formou velkoformátové malby výjevu

- osobnost panovníka
  - děti mezi sebou vyberou panovníka s využitím zhotovených rekvizit dramatizují korunovační ceremoniál (formou skupinové práce s obvyklým dělením rolí)
  - panovník poskytuje interview a prezentuje svůj politický program, který je podroben diskusi

Zmíněná ukázka dokládá, že na návštěvu animačního programu lze úspěšně a zcela organicky navázat další prací, např. formou projektu. Ještě lepší variantou je, když se pedagog ještě předem obeznámí s výstavou, již hodlá s žáky navštívit, anebo se přímo zúčastní animace připravené pro učitele – nebo se dokonce podílí na její přípravě.

Průvodce studiem:

I takové formy hluboké spolupráce skutečně existují! Je to však možné pouze v případě, že výtvarní pedagogové se „svým" muzejním pedagogem tvoří v konkrétní obci spolupracující komunitu.

Nejen ve výtvarném vyučování využíváme **projektovou metodu** proto, že vede žáky k samostatnosti a tvořivosti při řešení problémů, propojuje školu se životem. Důraz je zde kladen na vnitřní motivaci žáků, na kooperativní učení atd. Skrze projekt žák přirozeně vnímá realitu v souvislostech, dovednosti žáků jsou rozvíjeny tvořivým způsobem ke konkrétnímu výsledku a nechybí zde zpětná vazba činností.

Téma otevřené v muzeu je dále rozvíjeno v mnoha rovinách a etapách, které gradují, na základě asociací se rozvíjejí mnoha různými směry atd. Přehledně strukturovaný, dlouhodobý projekt se může dokonce skládat z relativně samostatných **výtvarných řad**, takže celek je složitý, ale přesvědčivý a objevný.

Zdařilý projekt se stává velmi cennou etapou na cestě osobního poznání žáka – zejména proto, že žák je jeho aktivním účastníkem, spolutvůrcem.

Výtvarný projekt spolu s výtvarnou řadou však stojí především na osobnosti učitele, protože právě učitel volí způsoby, jimiž své žáky vede, a nese za ně plnou odpovědnost. Osobitost pedagoga se zrcadlí především ve volbě tématu, způsobech motivace a komunikace s žáky – v dialogu během tvůrčího procesu, nad díly, během hodnocení atd.

Umění může po návštěvě muzea či galerie tvorbu dětí dále obohacovat v různých spojitostech, jako je námět, resp. příběh díla, jeho atmosféra a vyznění, umělcova práce s jednotlivými prvky výtvarného jazyka, typ malířského rukopisu, výtvarná technika, postup apod. Může motivovat k volné tvorbě nebo k soustředěnějšímu zájmu o umění (sbírání reprodukcí, četba životopisů, vedení deníku se záznamy postřehů z výstav). Jazyk uměleckého díla se může podílet na utváření výtvarného vyjadřování dítěte, pomáhá mu a obohacuje ho.

Poznámka:

Vývoj dětského výtvarného projevu probíhá v určitých fázích. Malé dítě si postupně vytváří soubor vlastních **grafických typů**, resp. **ikonografických znaků**.[19] Tento spontánní vývoj není ve svém raném údobí zprvu narušována přebíráním znaků dospělých nebo jiných dětí – teprve později, často s nástupem do MŠ, dítě tvořivě a pružně přijímá zajímavé prvky grafických typů jiných tvůrců.

[19] Pojem ikonografický znak užívá V. Roeselová, např.: ROESELOVÁ, V., Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy, s. 15.

Vývoj kresby jde ruku v ruce s celkovým vývojem dítěte a jeho schopnosti komunikovat, poznávat a objevovat. Někteří netvořiví, nepoučení učitelé si neuvědomují, kolik škody páchají, vedou-li malé děti spíše k obkreslování vzorů (byť výtvarně dokonalých, ba uměleckých – viz „historický" příklad v kapitole 1.1) nebo pasivnímu vymalovávání často výtvarně odpudivých omalovánek. Pochvala za zdařilé (ale tupé) napodobení znaku dospělého výtvarníka (medvídek Pú, krteček, postavičky W. Disneye apod.) naznačuje dětem, že jejich vlastní projev je bezcenný a výtvarně nedokonalý. Podobné činnosti nerozvíjejí nic – snad kromě manuální zručnosti a uniformity – a přesto jsou bohužel dosud běžné na nižších stupních různých škol a zařízení (MŠ, ZŠ, družiny atd.).

Oproti tomu tvořivá inspirace jazykem výtvarného umění může být u starších dětí cestou k nalezení vlastního rukopisu. Pozornost věnovaná jinému než dokonale iluzivnímu výtvarnému projevu (např. geometrické abstrakci, fauvismu nebo umění jiných kultur) může přispět k zachování chuti výtvarně tvořit, již mnoho dětí ztrácí v období tzv. krize dětského výtvarného projevu.

Úkol:
Nastudujte si potřebné znalosti o dětském výtvarném projevu např. v těchto studijních textech:
vložit HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: Univerzita Karlova, 2005.
ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001.

Pracují-li děti pomocí postupů převzatých z oblasti umění, nabízí se otázka, jak se jejich projev odlišuje od projevu umělců. J. Slavík v rámci své artefiletiky[20] umělecké dílo chápe nezvykle široce: uměleckým dílem je mu s nadsázkou i prostá dětská kresba, věc z našeho okolí nebo dokonce pouhé gesto, pokud se stane předmětem uměleckého zájmu třeba jednoho člověka.

V tomto smyslu lze považovat činnost ve škole za umělecký projev, Slavík však upřesňuje, že tato kladná odpověď *„má stejný smysl jako odpověď na otázku, jestli děti pracovaly jako matematici, když třeba násobily, jestli pracovaly jako chemici, když prováděly nějaký chemický*

[20] Podrobnější informace o artefiletickém přístupu možno najít např. v těchto publikacích:
SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově (Artefiletika).* Praha: Karolinum, 1997.
SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění I.* Praha: UK, 2001.
SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění II.* Praha: UK, 2004.

pokus, nebo jestli pracovaly jako biologové, když pozorovaly chování rybek v třídním akváriu. Muchláž děti vytvářely opravdu analogicky podle postupů výtvarného umění moderny ve dvacátém století. Ale smysl, který jejich práce má, vyplývá jedině na základě dalšího, velmi nesnadného pedagogického zhodnocování mnoha jejích kulturních, sociálních i osobních souvislostí." (z rozhovoru s J. Slavíkem, Šobáň, 2006, s.15)

Na pedagogovi zůstává úloha inscenovat podnětné situace a uvádět výtvarné aktivity zmíněného typu do vzdělávacích a výchovných souvislostí, tak aby byly smysluplné. Výtvarné dílo nebo praktický výtvarný experiment je zde prostředkem i metou poznávacího procesu.

Shrnutí:

Oblasti výtvarné a muzejní a galerijní pedagogiky se vyznačují značnou blízkostí, jež zakládá jejich budoucí úzkou spolupráci. Její rozvoj bude ještě spojen s překonáváním některých bariér, avšak je nanejvýš žádoucí.

Muzejní a galerijní pedagogika má svá specifika spojená zejména s cílovou orientací na umělecké dílo, vázaností na specifický prostor muzea a galerie ad. Společnou oblastí zájmu výtvarné výchovy (VV) a muzea či galerie je výtvarné umění a jeho zprostředkování. VV se ve vztahu k umění vyznačuje poněkud ambivalentním vztahem, jenž může být zkvalitňován právě muzei a galeriemi.

Výtvarné umění, jež se vyznačuje procesualitou a v současnosti také pluralistickou interpretační situací, provokuje ke stále novým otázkám po svém poslání, povaze a smyslu. Řešení otázek spjatých s uměním, zvláště pak s uměním současným, je pro výtvarnou i muzejní pedagogiku spojeno s její úlohou ve vzdělávacím systému a kvalitou jejích edukačních snah.

S interpretací uměleckého díla úzce souvisí pojetí umění jako symbolu lidského bytí. Interpretace současně tvoří jádro a vrchol zpřístupňujících snah, rozlišujeme přitom interpretaci verbální a expresivní. Expresivní interpretace obvykle tvoří jádro animace, nejkomplexnější a oblíbené formy zpřístupňování výtvarného díla.

Kontrolní otázky a úkoly:

Uveďte specifika výtvarné a muzejní, resp. galerijní pedagogiky a proveďte jejich srovnání.

Vysvětlete vztah výtvarné výchovy k výtvarnému umění a úlohu muzeí a galerií při jeho podpoře.

Dokážete reprodukovat některé myšlenky o povaze a podstatě výtvarného umění, se kterými jste se setkali v této kapitole?

Popište rysy současného umění a vysvětlete reakce, které vzbuzuje.
Uveďte základní způsoby zpřístupňování a interpretace výtvarného díla. Se kterými druhy a formami interpretace jste se seznámili v této kapitole?
Dokážete blíže vysvětlit výhody partnerství muzea a školy? Uveďte, co je třeba pro jeho realizaci či zlepšení.

Pojmy k zapamatování:

výtvarné umění – současné umění – procesualita umění – pluralistická interpretační situace umění – umění-symbol – existenciální obsah uměleckého díla – interpretace uměleckého díla – verbální interpretace – expresivní interpretace – parafráze – animace

Závěr

Milí čtenáři,

dospěli jsme společně k závěru tohoto studijního textu. Věřím, že jste si udělali přibližnou představu o práci výtvarného i muzejního, resp. galerijního pedagoga a že se nám podařilo naznačit společnou oblast zájmu jejich působení. Ukázali jsme, že obě oblasti se vyznačují značnou blízkostí, jež zakládá – jak doufáme – jejich budoucí úzkou spolupráci. Vývoj této spolupráce bude ještě spojen s překonáváním některých překážek, avšak je nanejvýš žádoucí. Věřím, že možnosti praktické spolupráce výtvarné pedagogiky s pedagogikou muzejní a galerijní se v dohledné době otevřou i mimo známá centra ve velkých městech.

Společnou oblastí zájmu výtvarné výchovy a muzeí a galerií je výtvarné umění a jeho zprostředkování. Šíři této problematiky ovšem nebylo možné vměstnat do tenkých skript. Ta mají sloužit pouze jako pomocník při studiu, jako úvodní seznámení s problematikou a pojmy oboru.

Věřím, že mnozí z vás budete jednou působit jako muzejní a galerijní pedagogové a že se přitom nepřestanete zajímat o vše, co souvisí se sesterskou výtvarnou výchovou. Jedině tak budete rozumět požadavkům a problémům vašich nejbližších profesních bliženěc, tedy výtvarných pedagogů.

Gratuluji vám na úplný závěr k vašemu úspěšnému studiu. Možná se cítíte unaveni, ale věřím, že získání nových poznatků stálo za námahu a že je brzy využijete v praxi.

Přeji vám citlivé, zvídavé a naslouchající posluchače a stálou radost z práce s uměním!

Vaše autorka

Použitá a doporučená literatura

Použitá literatura:

BABYRÁDOVÁ, H. Intermediální hra nestačí. *Literární noviny.* 2006, roč. XVII, č. 38, s. 8.

BRABCOVÁ, A. [online] Dostupné z WWW: <http://osf.cz/brana/resume.html>.

BRABCOVÁ, A. Veřejné muzeum. In BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzea otevřená.* Náchod: Nakladatelství JUKO, 2003a. s. 24–39.

BRABCOVÁ, A. Výchova uměním. In BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzea otevřená.* Náchod: Nakladatelství JUKO, 2003b. s. 146–157.

BROŽEK J., ZHOŘ I. *Besedy o umění 6*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

DAVID, J. Dostupné z WWW: <http://www.jiri-david.cz/cz/index.html>

EURYDICE, INFORMAČNÍ SÍŤ O VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ. *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání.* Místo vydání neuvedeno: Eurydice, 2002. UIV, 2003. Dostupné také z WWW: <http://www. eurydice.org>.

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

FULKOVÁ, M. Svým očím, milé děti, nevěřte. *Literární noviny.* 2006, roč. XVII, č. 38, s. 9.

GERO, Š. *Verbálna interpretácia výtvarného diela.* Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění.* Brno: CERM, 1998.

http://www.davidcerny.cz

KLUSÁK, V. Rebelsky odmítejme. *Literární noviny.* 2006, roč. XVII, č. 44, s. 7.

MILAN CAIS 9+6, katalog k výstavě v Galerii kritiků, Palác Adria, 2006. Praha: vlastním nákladem autora, 2006.

MORGANOVÁ, P. *Akční umění.* Olomouc: Votobia, 1999.

OBST, O. Učitel ve výuce. In KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: 2002, Portál. s. 92–120.

ORTEGA Y GASSET, J. *Eseje o umění*. Bratislava: Archa, 1994.

PASTOROVÁ, M., VANČÁT, J. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních

dokumentech. In ŠTEIGLOVÁ, T. (ed.) *Výtvarná výchova a mody její komunikace, Symposium České sekce INSEA 2002,* Olomouc: Vydavatelství UP, 2004. s. 128 – 138.

PASTUSZAK, J. Současné umění a křesťanská tradice. In *Křesťanství a kultura II.* Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2006. s. 69–83.

PETŘÍČEK, M. Myšlení obrazem. *Literární noviny.* 2007, roč. XVIII, č. 38, s. 7.

PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ O. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika, Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál, 2001. s. 261–269.

RAFANI. *Demonstrace demokracie.* Text projevu k performanci. Dostupné z WWW: <http://www.rafani.cz>

READ, H. *Osudy moderního umění. Výbor z díla.* Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1964.

READ, H. *Výchova uměním.* Praha: Odeon, 1967.

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001.

ROESELOVÁ, V. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově.* Praha: SARAH, 2004.

RVP ZV. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/aktualita/23/60>.

RVP ZUV. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/soubory/pilot_RVP_ZUV.pdf.>.

SCHÖNAU, D. W. Stále objevné vzdělávání prostřednictvím umění. In ŠTEIGLOVÁ, T. (ed.) *Výtvarná výchova a mody její komunikace, Symposium České sekce INSEA 2002,* Olomouc: Vydavatelství UP, 2004. s. 9 – 19.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky. 1. díl.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001.

SLAVÍK, J. *Z historie výtvarné výchovy a její teorie (1 – 3).* 2006. Dostupné z WWW: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/index.php?cat_id=1>.

Společná česko-slovenská digitální parlamentní knihovna. [online] Dostupné z WWW: <http://www.psp.cz/eknih/1948ns/stenprot/075schuz/s075001.htm>.

STRAKOVÁ, J. Výtvarné vzdělávání v dnešní škole. *Moderní vyučování* [online]. 2006, 04. Dostupné z WWW: <http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_my04A16A>.

ŠOBÁŇ, M. Zmuchlat papír je jen začátek (rozhovor s J. Slavíkem). *Literární noviny.* 2006, roč. XVII, č. 38, s. 15.

ŠOBÁŇ, M., ŠMALEC, P. *Pracovní listy ke stálé expozici Olomoucká obrazárna II. Nizozemské malířství 16.-18. století z olomouckých sbírek.* Olomouc: Muzeum umění Olomouc, 2004.

ŠVEC, V. (ed.) Pedagogické dovednosti v novém kontextu pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace, č. 4,* 1998b.

ŠVEC, V. Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat začínající učitel? In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Olomouc: PdF UP, 1998a, s. 256–260.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova Univerzita, 1998c.

TROPP, S. *Vizuálna interpretácia výtvarného diela.* Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002.

URBAN, M. *Pole a palisáda.* Praha: Argo, 2006.

VANČÁT, J. *Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího rozvoje.* Příspěvek ze Sympozia INSEA Plzeň 2004. Dostupné z WWW: <*http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/vancat.pdf*>

VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha: Karolinum, 2000.

VANČÁT, J. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu.* Vydáno v rámci grantu EduArt, místo a rok vyd. neuvedeno (2006).

VOBOŘILOVÁ, L. [online] Dostupné z WWW: <http://www.ngprague.cz/html/skola-muzeum/05/oprojektu05.html>.

ZHOŘ I. *Výtvarná výchova v projektech I. Pracovní sešit pro 6. a 7. ročník.* Praha: Tobiáš, 1995.

ZHOŘ, I. Umění, teorie a poslání učitele. In VANČÁT, J. *Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy, Symposium České sekce INSEA 1997,* Praha: Domicil Pedagogická fakulta, 1998. s. 14 – 25.

Další doporučená literatura:

FULKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M. et al. *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií.* Praha: Fortuna, 1999.

FULKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M. et al. *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia.* Praha: Fortuna, 1997.

HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., ZHOŘ, I. *Akční tvorba.* Olomouc: UP, 1991.

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově.* Praha: UK, 1994.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: UK, 1991.
HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: UK, 2005.
SLAVÍK, J. *Hodnocení ve výtvarné výchově.* Praha: Portál, 1999.
SLAVÍK, J. *Jak na hodnocení (1-2). 2006.* Dostupný z WWW: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=20>.
SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy I.* Praha: UK, 1994.
SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově (Artefiletika).* Praha: Karolinum, 1997.
SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění II.* Praha: UK, 2004.
SLAVÍK, J., FULKOVÁ, M. *Výtvarná výchova.* Praha: Fortuna, 1997.
SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H.: *Výtvarné čarování (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky).* Praha: UK, 2000.
ŠTEFFLOVÁ, J. Jak si ZUŠ modelují svůj rámcový vzdělávací program. 2003 Dostupný z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=44&PHPSESSID=086bfe>.
UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta.* Praha: SPN, 1980.
UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže.* Praha: SPN, 1964.
VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech.* Praha: MAC, 2003.

Užitečné odkazy:

www.artefiletika.cz
www.azus-cr.cz/rvp/rvp.htm
www.eduart.cz
www.msmt.cz
www.rvp.cz
www.vuppraha.cz

Profil autorky

Petra Šobáňová (*1975)

Po vysokoškolském studiu výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury a absolvování různých odborných kurzů vyučovala na několika působištích (základní škola, gymnázium).

Od roku 1997 se jako výtvarný pedagog a člen pracovního výboru podílí na tvorbě výukové koncepce olomouckého Studia Experiment, které tvoří alternativu k výtvarnému oboru státní ZUŠ. Je spoluautorkou řady výtvarných projektů tohoto výtvarného studia, jež byly oceněny na významných českých přehlídkách dětského výtvarného projevu.

Od roku 2004 pracuje jako odborný asistent na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Věnuje se po stránce teoretické i praktické dětskému výtvarnému projevu, zvláště oblasti zájmové výtvarné výchovy. Zajímá se o proměňující se trendy ve vyučování výtvarné výchovy, o tvorbu projektů a výtvarných řad, o prezentaci dětského výtvarného projevu.

Je spoluautorkou projektu KVV PdF UP Kvalitativní inovace výtvarně pedagogických studijních oborů, který usiluje o vymezení profilu muzejního pedagoga a začlenění muzejní a galerijní pedagogiky do vysokoškolské přípravy výtvarných pedagogů. V rámci projektu koordinuje koncipování muzeopedagogického studijního modulu a jeho začlenění do systému dalšího vzdělávání výtvarných pedagogů.

Realizuje se také ve vlastní volné tvorbě.

Petra Šobáňová, KVV PdF UP v Olomouci,
tel. 585 635 444,
petra.sobanova@upol.cz

Příloha

Úryvek z dokumentu Vzdělávací program výtvarného oboru základních uměleckých škol
(Schváleno MŠMT dne 26. 4. 2000 pod č.j. 15 865/2000–22 s platností od 1. 9. 2000)
Alternativní přístupy k obsahu učebních osnov

Učební osnovy pro VO ZUŠ jsou východiskem, na které navazují pluralitně pojaté studijní programy. Každý program obsahuje poněkud jiné filozofické postoje k otázkám lidské existence. Do popředí vystupují duchovní hodnoty, v jejichž světle výtvarná výchova působí jako nástroj výchovy člověka. Různost postojů vede k vzniku odlišných výchovně vzdělávacích koncepcí, metod práce a způsobů vyjadřování:

1. Výtvarné vyjadřování v kresbě, malbě, grafice a modelování vychází z učebních osnov pro VO LŠU (autorský kolektiv), které byly upraveny z pohledu současné výtvarné výchovy. Učební látka zahrnuje *kresbu, malbu, grafiku, dekorativní činnosti, modelování a nové vyjadřovací prostředky*. Přibližuje dětem estetické kvality reality, vlastnosti výtvarného jazyka, vývoj výtvarné kultury a různé technologie. Tyto poznatky se odrážejí ve ztvárnění témat, která mají děti ukotvena ve svých zkušenostech a jimiž tvořivě vyjadřují vztahy ke světu.

2. Svět a jeho ztvárnění v materiálu (autorský kolektiv) rovněž volně navazuje na učební osnovy z osmdesátých let. Program shrnuje šest celků, a to *keramiku, grafiku, textilní tvorbu, plastiku, fotografování a filmovou tvorbu*. Všechny programy nahrazují dovednostní pojetí aktivním tvůrčím přístupem. Ve vizuálním, hmatovém a duševním kontaktu s hmotou, s nástrojem nebo s přístrojem žák objevuje prožitky, které ho vedou jak k poznání, tak k úzkému kontaktu s přírodou a s životem.

3. Linie, barva, tvar a zajímavý námět (Karla Cikánová) vznikl na půdě základní školy, ale odpovídá i požadavkům VO ZUŠ. Oddíly věnované *výtvarné formě – linii, barvě a tvaru* – jsou provázány s volbou inspirativního tématu. Od hledání hravých kontaktů s nástrojem a materiálem se žák posouvá k osvojování výtvarného jazyka a k uvědomělému komponování. Ve výtvarných řadách a projektech se program soustřeďuje i na oživování fantazie a tvořivosti, na utváření mezilidských vztahů a na otázky související se vztahem člověka k životu.

4. Metodické impulsy (Ladislav Čarný a Daniel Fischer) využívají kontakty s uměním, jehož humanizační náboj rozvíjí dětskou citlivost a kreativitu. Od *izolovaných výtvarných prvků* žák směřuje *ke zkoumání jejich vztahů*, které dále rozvíjejí různé *výtvarné operace a objevné postupy.*

Na výtvarný jazyk navazuje *zobrazování skutečnosti*. To je obohacováno *transpozicí živých principů přírody do umělecké tvorby. Vyjádření duševních pochodů člověka* – vjemu, zážitku nebo úvahy – program uzavírá.

5. Most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání (Věra Roeselová) rozvíjí výtvarné projevování žáků od dětství až za tzv. krizi výtvarného projevu. V rámci *výtvarné výpovědi, setkávání se skutečností, poznávání výtvarného řádu* a *výtvarné kultury* mizí ikonografické znaky a nahrazují je jiné výtvarné formy. Nové způsoby výtvarného vyjadřování jsou navozeny zajímavými projektovými tématy, která podporují samostatný přístup k poznávání našeho světa. Celé studium prohlubuje také citlivost, zvídavost, tvořivost, empatii a etické cítění žáků.

6. Poznávání, prožívání a hodnocení světa (Zdislava Holomíčková) se snaží předcházet ohrožení života na Zemi, které v sobě nesou nepříznivé důsledky civilizačních jevů v životě společnosti. Odpověď na otázky spojené s poznáváním přírody, ekologických vztahů a s citlivými vztahy mezi lidmi hledá autorka společně s dětmi v zaujatém přemýšlení. Program tvoří pět oddílů – *Příroda, Prostředí vytvořené člověkem, Člověk, Vesmír* a *Znaky.* Místo tradičního námětu se zde nabízejí podněty k úvaze, které umožňují osobité způsoby jejich řešení.

7. Duchovní a smyslová výchova (Marta Pohnerová) prohlubuje úctu k životu. Během studia dítě poznává vlastní identitu a postupně nalézá význam vnitřní svobody člověka. Úvahy *o všem živém* zkoumají přírodu a přibližují dětem principy rovnovážných vztahů mezi všemi živými bytostmi. *Poznávání sebe sama* přivádí k pochopení vlastní role v životě. *Vnější a vnitřní prostor života* nabízí úvahy o vztahu jedince a prostředí, v němž se pohybuje a které ho zpětně ovlivňuje. Řešení otázek je založeno na souznění mezi námětem, vrozenými dispozicemi dětí a citlivým užitím výtvarných prostředků.

8. Artefiletika (Jan Slavík) se opírá o poznatky tvarové estetiky a fenomenologické i tvarové psychologie. Jejím základem je prožitek, který oslovuje každého jako plnohodnotného tvůrce a vede ho k vnímání a k poznávání sebe sama. Během silného zážitku, kdy se dítě intuitivně chápe výtvarné formy s množstvím obměn, se také přibližuje k archetypálním obsahům, skrytým v námětu. Obsah studijního programu je strukturován z pohledu metodických přístupů – pedagog se soustřeďuje na hledání *výrazu, komunikace* nebo *výtvarné formy* a ve světle zvoleného přístupu volí vyladění úloh.

9. Přehled studijních programů doplňuje **rozšířené studium**. Výběr učební látky se řídí požadavky středních a vysokých škol s výtvarným zaměřením. Jde o *ztvárnění skutečnosti včetně figurální a portrétní studie, o perspektivní zobrazování a o základy kompozice*. Výuku doplňuje přehled o české historii a orientace v našem a světovém umění. Koncepční

jednostrannost vyžaduje *spojení některého z programů ZS s RS*, kde se jimi žák zabývá souběžně a v příslušné časové dotaci.

Mnohostranné kontexty otevírají nezvyklou hloubku i šíři výtvarného vzdělávání – zdůrazňují odlišné etické principy, různé podání látky nebo jiné vazby k umění. Koncepce přístupů, stejně jako počet studijních programů, zde však nekončí. Během platnosti tohoto dokumentu některé studijní programy zaniknou a jiné se vynoří. Pro nový program *autor stanoví své priority, písemně zpracuje srovnatelnou koncepci výuky ve všech okruzích, které užívá, a do obsahu zařadí požadavky učebních plánů a osnov.*

Pro praxi se nabízí **volba jednoho nebo více programů**, které obsahují široký výběr přístupů. Učitel si volí ten program nebo ty programy, které odpovídají jeho pohledu na svět, na výtvarné umění a na výtvarnou výchovu. V rámci zvolené cesty rozvádí látku učebních osnov, vlastním vkladem obohacuje koncepci výuky a *stává se tak spoluautorem zvoleného programu či programů*. To od něho vyžaduje samostatné pedagogické myšlení, znalost všech koncepčních proudů zastoupených ve výtvarné výchově v ZUŠ a schopnost přijímat nové myšlenkové nebo jiné podněty.

Metodickým doplňkem učebních osnov je publikace **Proudy ve výtvarné výchově** (viz Doporučená literatura), v níž jsou jednotlivé studijní programy uvedeny v plném rozsahu.

Škola muzejní pedagogiky 1

Mgr. Petra Šobáňová
Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky

Výkonná redaktorka Ing. Lucie Mádrová
Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Technická redaktorka RNDr. Miroslava Kouřilová
Kresba na obálce Martin Fišr

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2007

1. vydání

ISBN 978-80-244-1866-7

Neprodejné