




DOKTORSKÉ KOLOKVIUM KVK PF UJEP 2014




Sborník kolokvia doktorského studia
v oboru *Teorie výtvarné výchovy*
pořádaného 7. 2. 2014
Katedrou výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

Two thick, solid black horizontal bars stacked vertically on the left side of the page.

DOKTORSKÉ KOLOKVIUM

KVK PF UJEP 2014

Four thick, solid black horizontal bars stacked vertically on the left side of the page.

Sborník kolokvia doktorského studia
v oboru Teorie výtvarné výchovy
pořádaného 7. 2. 2014
Katedrou výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

OBSAH

Absolutní pes Mgr. Zuzana Blažková 7

Prostor třídy a chodby ve výtvarné výchově Mgr. Ivana Červinková 15

Zmapování užitých prvků v dětské animované tvorbě.

Výzkumná sonda Mgr. Johana Gabrielová 27

Separace versus integrace. Projevy adaptace v cizím kulturním prostředí.

Adaptace jako předpoklad interkulturního výtvarného vzdělávání.

Mgr. Irena Hrušková 35

**Obrazový objekt a obrazový element v relácii ako stavebný prvok
vo vyučovaní výtvarnej výchovy na základnej škole**

PaedDr. Petra Jašurková 43

Rozvoj komunikačného priestoru Žákovské galerie S-56

Mgr. Jana Jungmannová 49

**Výzkumná sonda flow ve výtvarné výchově ve srovnání s oblastí tvorby
a flow ve výtvarném umění** Mgr. Markéta Kvasničková 53

**Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova
na základní škole** Mgr. Miloš Makovský 63

Instalace uměleckého díla jako forma edukace – představení

klíčových bodů disertačního projektu Mgr. Dagmar Myšáková 69

**Základní vztahy vizuálního a jazykového kódu, jejich rozdílnost
a možnost převoditelnosti** Mgr. Hana Pejčochová 73

Výchova jako událost MgA. Šárka Slaninová 81

**Aplikace fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu (metoda PRVA)
v etopedické a psychologické praxi** Mgr. Zdeněk Staněk 89

Výtvarná výchova a dějiny umění pro děti na 1. stupni základní školy

Mgr. Ilona Stieranková 101

VYTVRZENÍ: Tvorba internetové diskusní platformy jako nástroj

pro utváření komunity učitelů výtvarné výchovy. Mgr. Monika Svobodová 111

Základní kategorie kreativity a důležitost jejich uvědomování si

v procesu vzdělávání Mgr. Kateřina Štěpánková 119

Tvůrčí proces v pedagogickém díle Mgr. Anna Tauberová 127

Z galerie do školy Mgr. Monika Vortelová 137

Využití ICT a možnosti uplatnění v rámci školního prostředí:

návrh specifik digitálního archivu Mgr. Petr Zoufalý 149

ABSOLUTNÍ PES

Mgr. Zuzana Blažková

Anotace: Příspěvek reflektuje pronikání nových počítačových metod nejen do oblasti výtvarného umění, ale především výtvarné edukace. Obsahuje konkrétní výtvarné zadání z oblasti digitálních technologií se zaměřením na kresbu. Toto zadání bylo realizováno formou workshopu v rámci Teen Age University.

Klíčová slova: kresba, digitální technologie, výtvarná výchova, mentální reprezentace, Adobe Photoshop, vrstvy, soudobé vizuální umění.

Abstract: *As all of us can reflect, new computing methods penetrated into (not just) visual art deeply nowadays. In this report concrete example of usage is given. Digital technologies are implemented into art education, specifically drawing. The task presented below was done during Teen Age University course workshop.*

Key words: *drawing, digital technology, art education, mental representation, Adobe Photoshop, layer, contemporary visual arts.*

Nutnost včlenění nových technologií do výuky je dnes vnímána, popisována a na různých úrovních realizována. Oblast výtvarné výchovy zatím na oblast umění, v níž mají nové technologie pevné místo, reaguje spíše sporadicky. Ještě v r. 2008 se například i v rámci mezinárodního srovnání realizované výuky na českých a bavorských gymnáziích ukázalo, že učitelé ve školní praxi využívají nová média jen velmi zřídka¹ (Uhl Skřivanová 2011, s. 99). Obecně pak lze říci, že je-li zájem včlenit principy z oblasti nových technologií do edukativní oblasti, jedná se spíše o užití audiovizuálních technologií.

Absolutní pes, aneb zobecnění mentální reprezentace

Navzdory tomu, že i oblast umělecké kresby je v současné době digitálními postupy běžně obohacována, není tento fakt v hodinách

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

výtvarné výchovy dostatečně reflektován. Realizované zadání je jedním z možných východisek, jak problematiku pojmout. Přes odkazy k digitálním médiím byla primárním impulsem k vytvoření zadání Absolutní pes vize – být nenaplnitelná – zobrazit a zobecnit mentální reprezentaci² psa.

Na vytvoření Absolutního psa se během tvůrčího workshopu Teen Age University konaného v KC Řehlovice v říjnu roku 2013 podíleli děti, adolescenti i studenti vysoké školy. Tato různorodá skupinka cca 6 lidí dostala jednoduchý úkol, každý jeden z nich nakreslil, jak si představuje psa. Účastníci postupně usedli k monitoru počítače, ke kterému byl připojen grafický tablet a stylus a kreslili. Každý vždy v nové vrstvě s tím, že předchozí vrstvy se zneviditelnily (obr. 1–5, archiv autorky). Když se u PC všichni vystřídali, přidala se poslední vrstva, všechny předchozí se zviditelnily a obkreslil se vnější tvar, který vznikl sloučením *všech psů*, tedy *pes psů* či Absolutní pes. (obr. 6–7, archiv autorky).

Absolutní pes je koncipován s touhou zobecnit mentální reprezentaci psa. Jsem si zcela vědoma faktické nemožnosti převedení mentální reprezentace do lineární podoby. Tvar je v zadání redukován pouze na **vizuální absolutní psovitost** a je realizován ve 2D. Nákres dále nikdy plně neodpovídá představě. Do hry vstupují různé vlivy, které významně ovlivňují kresebné ztvárnění. „Kolem a kolem není kresba nic víc než pole příčin a následků. [...] Výsledek kresby je tak produktem nekonečného množství vstupních impulsů.“³ Jak napsal Tomáš Pospiszyl v knize *Nulla Dies Sine Linea* (2012, s. 11–13) Do hry dále vstupuje výtvarná stylizace. Lze vyvodit, že spíše než zobecnit mentální reprezentaci, se povedlo sloučit **kresebný projev dětí** při kresbě psa, což přeneseně vyústilo v **absolutní výraz dětské kresby**, přičemž zadání zůstává na pomezí klasické výuky a realizace záměru umělce/autority (jak můžeme vidět např. v projektech Kateřiny Šedé) účastníky projektu. Na ose **teoreticko-didaktická rovina a tvůrčí zážitek**⁴ je v tomto případě kladen důraz zejména na zážitkový aspekt tvorby.

Krise kresebného projevu dětí

Zadání pojmám mj. jako *preventivní opatření* proti schematičnosti výtvarného projevu a *krizi výtvarného projevu dětí*. Tato krize

2 vnitřní subjektivní „obrazy“ vnější skutečnosti v mysli člověka, ABZ.cz: slovník cizích slov. [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/mentalni-reprezentace>

3 BÖHM, David a Edith JERÁBKOVÁ. *David Böhm a Jiří Franta: nulla dies sine linea*. Praha: BiggBoss, 2012, 213 s. ISBN 978-80-903973-4-7.

4 MRÁZIKOVÁ, Eva. *Hranice oboru: sborník kolokvia doktorského studia oboru výtvarná výchova* : katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem [6. 5.]2010. Vyd. 1. Editor Kateřina Dytrtová, Jitka Kratochvílová

u dospívajících dětí nastává v období, kdy se u nich rozvíjí kritické myšlení. Rozpor toho, co vidí a toho, co jsou kresebně schopni znázornit, v dětech tlumí jejich původní radost ze samotného kresebného tvoření a snižuje motivaci se k tomuto způsobu znázornění uchýlit. „Nástup období formálních operací, rozvoj abstraktního myšlení a rozvoj kritičnosti charakteristické pro toto období (období krize dětského výtvarného projevu) souvisejí se změnami ve struktuře osobnosti. V tomto období ve školní praxi převažuje racionální poznání. [...] Nerovnoměrnost vývoje jednotlivých složek dětské osobnosti má ve výtvarném projevu za následek, že se výtvarná práce stává obvykle suchopárnou, popisnou, současně je však nedokonalá podle měřítek vizuální podobnosti i podle realistických požadavků.“⁵ (Hazuková, 1982, s. 53)

Koncepce zadání Absolutní pes se snaží svým pojetím schematičnost (jako jistou formu obranného mechanismu) odbourat a navrátit kresebnému projevu spontaneitu a celistvější pohled na svět, tedy jevy, které jsou v raném dětství v kresebné práci přítomny⁶. Na žáky není kladen nárok na realističnost jednotlivých vrstev, individuální kresebné ztvárnění ustupuje kolektivnímu řešení. Kombinací individuálních přístupů k zobrazení vzniká *nadindividuální* vyjádření tvaru. Tvar, který se vymyká dosavadní vizuální zkušenosti, pojmenovává jedna z menších účastnic workshopu *voříškem*. Toto zvolání značí aktivní vnímání tvaru. Žačka prakticky prokazuje, že tvar a jeho pochopení a uvědomění není pouze záležitostí sítnicové projekce. Vizuální informace je centrálně zpracována v mozku⁷ (Kulka, 2008, s. 124). V rámci *diskurzu* Teen Age University se z *ikonu* pes stal *symbol* psovitosti.

Digitální kresba v umění

Primární inspiraci k implementaci digitálních médií do kresby jsem čerpala u vizuálních umělců. Matěj Smetana, Markéta Baňková, či Štěpán Vrbický pojmenovávají ať už explicitně či nikoli hlavní výhody a zvláštnosti digitální či v případě Smetany digitalizované kresby. U projektu Matěje Smetany ‚Je to jenom film‘ zaujme cesta od digitálního k analogovému obrazu a zpět, kdy překresloval jednotlivá filmová políčka trailerů známých hororových filmů fixou na folii,

5 Hazuková, H., Šamšula, P.: *Didaktika výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha, SPN 1986. 159 s.

6 BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, s. 63–65. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 72. ISBN 8021020792.

7 KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., v Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2008, 435 s. ISBN 978-802-4723-297.

aby z vzniklých obrázků poskládal animace prezentované s původní zvukovou stopou. Lehkost, s jakou umělec propojuje analogový a digitální přístup poukazuje na možnost pohybovat se v *meziprostoru* a pracovat se specifiky obou přístupů rovnocenným způsobem.

Markéta Baňková vychází z estetiky sešitových malovánek, tedy snad nejpřirozenějšího (automatického) kresebného projevu. ‚Čáranice‘ (angl. Scribble) dokresluje online zpravodajství stejným způsobem, jako my papírové noviny. Markéta Baňková však své čáranice prezentuje veřejnosti nejpřístupnějším způsobem, na internetu. „Website funguje takto: ‚hackne‘ aktuální stránku CNN a pokryje ji kresbami, které se mění v reálném čase podle obsahu hlavního článku a nejvýznamnějších odkazů. Systém rozpoznává nejčastěji používaná slova v určitém pořadí a hierarchii.“⁸ Tím se stává platforma otevřenou a autorka zde naplno využívá tekutost⁹ digitálního obrazu, tedy jeho variabilitu, proměnlivost a částečně se dopouští rozpuštění autorství¹⁰, jak jej popisuje v článku *Multimédia a místo dotyku se skutečností* Jaroslav Vančát (1995, [online]).

Kouzlu digitálních médií podlehl i kreslíř Štěpán Vrbický, absolvent AVU, známý pro své realistické kresby pastelkami, kdy zpodobňuje předměty denní potřeby, jejich nezvyklé konstelace a něžnou estetiku. V pořadu *Artmix*¹¹ se žák Vladimíra Kokolii svěřil, že mu učarovala kresba na iPadu natolik, že má pocit, že už nikdy nebude kreslit na ničem jiném. Aplikace na malování a kreslení na tabletu má totiž jednu velkou výhodu, jediný další nástroj, který člověk potřebuje, je jeho prst. Barvy, linie různých šíří a stylů, vše lze navolit gestem.

Objektivní objekt, linie a tvar

Přes odbočku k vizuálnímu umění lze však nejbližší paralelu k zadání shledat na poli užitého designu, a to u **Vázy váz** Maxima Velčovského. Zmíněný artefakt vznikl vyskládáním pro autora ikonických váz do kruhu a odlitím meziprostoru, který tímto postupem vznikl. Váza váz tedy slučuje několik autorských přístupů a dalo by se říci, že tímto postupem sčítání (či odčítání) různých pojetí objektu se váza stala *objektivnějším objektem* (k čemuž zpětně odkazuje název produktu). Stejně tak v zadání *Absolutní pes* se zrcadlí záměr *zobjektivizovat* představu psa prostřednictvím práce ve vrstvách

8 BAŇKOVÁ, Markéta. Scribble [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z: <http://www.bankova.cz/marketa/prace/caranice.html>

9 JANDA, L. Cinepur [online]. 2006 [cit. 2011-10-02]. Digitální obraz. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=933>

10 VANČÁT, Jaroslav. *Multimédia a místo dotyku se skutečností: referát na mezinárodním sympoziu Nová média. Ateliér*. 1995, VIII, č. 21, s. 2. Dostupné z: <http://vancat.cz/jv/JaVaBiblMultimediaAMisto.htm>

11 *Artmix: Magazín o vizuálním umění a jeho tvůrcích*. [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10123096165-artmix/212562229000004/?clanek=11752>

a následném obsažení výsledného tvaru, a to obkreslením. Zatímco u Vázy váz však jde o vytvoření nové formy prostřednictvím recyklace a o vyjádření úcty k formám minulým, zadání Absolutní pes se naopak snaží vytvořit tvar zcela nový, oproštěný od dosavadní vizuální zkušenosti, naučit žáky pracovat s digitálními technologiemi a obohatit jejich dosavadní *tvarový slovník*.

„Uspořádání linií je jednou z informací o tvaru, i když informací velmi důležitou. Důležitější je myšlenka, podle níž jsou tyto linie organizovány (= obsah perceptivního pojmu). Tvar se nezakládá na souhrnu linií, kontur, které jej modelují, nýbrž na způsobu, jak jsou tyto linie propojeny a usouvztažněny.“ (Kulka, 2008, s. 126) V případě *novotvaru* absolutního psa je důležitá informace, jak tento nový tvar vnímají recipienti (děti) a jak je jimi tato zkušenost zužitkována. Jsou účastníci schopni v neobvyklém tvaru spatřit *něco* určitého? Otevírá se nám tímto cesta k přijímání (a snad i užití) abstraktnějších forem výtvarného vyjádření? Jsou děti schopny po této zkušenosti pracovat s obrazovou plochou novým způsobem? V případě delšího časového horizontu lze u činnosti zkoumat didaktické jevy, k nimž v průběhu činnosti dochází. Nejlépe by v takovém případě vyhovoval kvalitativní výzkum.

Žáci nabyté poznatky (práce ve vrstvách) využili ve volné tvorbě s minimálním lektorským vedením. (obr. 8–10, archiv autorky). Bylo zajímavé sledovat, jak žáci zacházejí s kresebnými prostředky a jak přistupují k samotnému procesu kresby. Žáci s vědomím, že mohou kteroukoli vrstvu smazat, zneviditelnit, každý krok odčinit (undo), přistupovali ke kresbě uvolněněji. Důležité však bylo, že se s kresbou ve vrstvách nejprve naučili pracovat na *jednodušším* zadání (lineární kresba).

Literatura:

- BABYRÁDOVÁ, Hana. Symbol v dětském výtvarném projevu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999, s. 63–65. ISBN 8021020792.
- BŮHM, David a Edith JEŘÁBKOVÁ. David Böhme a Jiří Franta: nulla dies sine linea. Praha: Biggboss, 2012, 213 s. ISBN 978-80-903973-4-7.
- Hazuková, H., Šamšula, P. : Didaktika výtvarné výchovy. 1. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1986. 159 s.
- KULKA, Jiří. Psychologie umění. Vyd. 2., přeprac. a dopl., v Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2008, 435 s. ISBN 978-802-4723-297.

MRÁZIKOVÁ, Eva. Hranice oboru: sborník kolokvia doktorského studia oboru výtvarná výchova : katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem [6. 5.] 2010. Vyd. 1. Editor Kateřina Dyrtrtová, Jitka Kratochvílová, Hana Pejšochová. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010, 94 s. ISBN 978-80-7414-238-3. s. 55–58

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

ABZ.cz: slovník cizích slov. [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/mentalni-reprezentace>

Artmix: Magazín o vizuálním umění a jeho tvůrcích. [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z WWW: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10123096165-artmix/212562229000004?clanek=11752>

BAŇKOVÁ, Markéta. Scribble [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z WWW: <http://www.bankova.cz/marketa/prace/caranice.html>

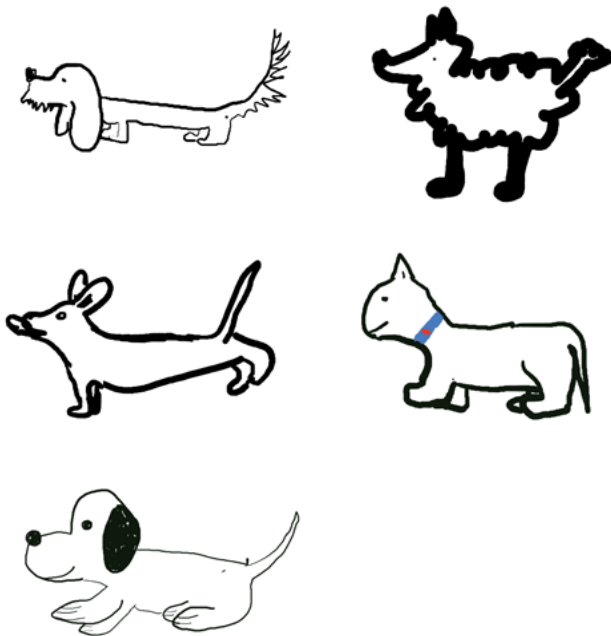
JANDA, L. Cinepur [online]. 2006 [cit. 2011-10-02]. Digitální obraz. Dostupné z WWW: <http://cinepur.cz/article.php?article=933>

VANČÁT, Jaroslav. Multimédia a místo dotyku se skutečností: referát na mezinárodním sympoziu Nová média. Ateliér. 1995, VIII, č. 21, s. 2. Dostupné z WWW: <http://vancat.cz/jv/JaVaBiblMultimediaAMisto.htm>

Mgr. Zuzana Blažková

Autorka příspěvku vystudovala Katedru výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde navázala stávajícím doktorským studiem. V disertační práci *Digitální média místo tužky? Proměny kresby v současné výtvarné výchově* se doktorandka pod odborným vedením PhDr. Věry Uhl-Skřivanové, PhD. věnuje oblasti užití digitálních médií a online tools při výuce kresby. K prozkoumávání této oblasti vedl dlouhodobý zájem o médium kresby a zejména jeho soudobé mutace a dále reflektování potřeby včlenění nových technologických prostředků do výuky výtvarné výchovy novým způsobem.

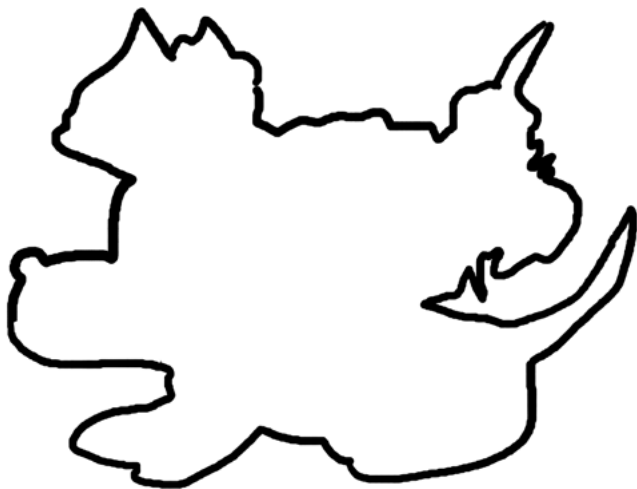
zuzka.blazkova@gmail.com



Obr. 1–5



Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8–9



Obr. 10

PROSTOR TŘÍDY A CHODBY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Mgr. Ivana Červinková

Anotace: *Výtvarná výchova stále častěji směřuje mimo školu do veřejného prostoru: do galerií a muzeí, do měst na exkurze a na školní výlety. Jenomže se zvláštní formou veřejného prostoru se setkávají žáci už ve škole: ve třídě, především pak na chodbě. Článek se zaměřuje na chápání tohoto školního prostoru, jako je chodba a třída, a poukazuje na stereotypní způsoby zacházení s tímto prostorem v rámci výtvarné výchovy.*

Klíčová slova: *rámec, třída, chodba, veřejný prostor, fenomenologie prostoru.*

Abstract: *More often art education is heading outside school to public space: galleries, museums, cities excursions and school trips. In a way, pupils are meeting specific form of public space at school itself: classrooms and hallways. This article is focusing on comprehending school space like hallway and classroom. Furthermore this article targets the stereotype ways of using this space within art classes.*

Keywords: *scope, classroom, hallway, public space, phenomenology of space.*

Tento článek přednese možnosti k uvědomování si prostorového rámce, rámce výchovy a jeho pochopení jako institucionálního vzdělání ve škole, a to z důvodu strukturální změny, kterou může organizační forma vyučování a metoda výuky přinést pro hlubší a širší pochopení svého vzdělání žákem samotným. Cílem článku je ukázat způsoby, jakými rozkrývat a zviditelnit rámec frontálního vyučování, „maskovaným“ nejrůznějšími metodami, které se k žáku často staví a budují u něj post jako samozřejmé metody vzdělání a učení. V takto viditelném rámci je velmi důležité stále znovu stavět prostor pro učení, pro spolupráci a komunikaci v něm. K tomu

nám pomůže fenomenologické pochopení prostoru a rozvíjení právě takového chápání u žáků ve výtvarné výchově. Výtvarnou výchovou, totiž dramatizací, prostorovou tvorbou, instalací jako autentickým způsobem vyjádření, můžeme tento prostor tvořit viditelným. Přirozený svět¹² je pohledem, který směřuje k autenticitě pochopení prostoru, odvíjí se od konkrétního já. V článku budeme rozlišovat pro účely výkladu pojem třídy jako *skupiny žáků* a třídy jako *učebny*.

Zabývám se ve svém teoretickém působení významy fenomenologie prostoru ve výtvarné výchově, a to ve veřejném prostředí, v krajíně, ve městě. Fenomenologie architektury rozvíjí velmi jemné chápání vztahů v prostoru, které lze s žáky cestou do galerie, nebo při exkurzi do města a tvorbě ve městě dále rozvíjet. Památníky, sochy ve městě při kontextuálním chápání takových objektů nezůstávají bez uvědomování si vztahů ke komunitě, politice, kultuře a době, v níž vznikaly. Hovoříme o rámci takových objektů, o jejich místě a významu ve společnosti. Instituce galerie v takovém pojetí není chápána jako způsob zpestření, nýbrž je žákům vysvětlena její role v současné kultuře. Stejně zásadní je i vysvětlení její organizace a jejího fungování. Zvláště pokud v posledních letech školy tak často využívají vzdělávacích programů galerie, je třeba žákům vysvětlit i tyto počiny galerie. Stranou pak ale takovému chápání nezůstává ani škola. Pokud už přijmeme do vyučovacího procesu školy strategie vzdělávání jiných institucí, zacházející s jinými mnohdy otevřenějšími a participativnějšími formami a metodami, je třeba také rozevřít toto téma pro výtvarnou výchovu a pro školu vůbec. Můžeme se pak ptát, jestli tyto instituce připravují jen jiný atraktivní pohled na učení, či zda tyto formy a metody rozevírají ve školách příležitosti k otevřenějšímu a participativnímu způsobu učení. V tomto článku se dále budeme věnovat prostorové tvorbě ve výtvarné výchově, která právě tyto nové formy může u žáků, a nejen u nich, připravovat a nastolovat.

12 Fenomenologický pojem „přirozeného světa“ (Lebenswelt) např. Patočka 1993; dále rozvíjen ve sbornících např. Zika, 2005.

Vrát se na své místo

Následující značně zkrácený popis třídy a místa, které žák ve třídě zaujímá, nepřináší nic inovativního, znovu se jím ale zviditelňuje způsob orientace a rozvrhu místnosti v učebně školy.

V učebně mám své místo. To znamená, že mám zapůjčenou k používání půlku lavice a židli, ty označuji za „svou půlku lavice“ a za „svou židli“; souhrnně pak za „své místo“, označí jej tak také vyučující, „vrať se prosím na své místo“. Odvíjí se z něj většina pozorování, soustředění, jsou na něm uloženy mé věci a je tedy místem návratu k vlastním věcem. Jsem totiž vyzván odejít z místa k tabuli nebo například k vyučujícím. Mé místo v rozložení lavic 3 řady po 5 lavicích v tzv. frontální výuce není centrické, je více obdélníkové: natočení židle, která je orientovaná čelem k půlce stolu už ale jasněji strukturuje mou polohu vůči ostatním lavicím a tím vlastně zakládá mou orientovanost v prostoru. Lavice jsou uspořádány tak, aby světlo šlo z levé strany, vržený stín praváků nenarušuje vlastní plochu pro psaní a čtení. Mé pohledy by měly být plánovaně směřované k tabuli, do sešitu či učebnice, na vyučujícího.

Jiné uspořádání lavic ve škole, například jen ve výtvarné učebně, podporuje kooperativní, projektové vyučování či individualizované vyučování. „Mé místo“ a s ním spojené veškeré prožívání obsahu učiva se proměňuje podle tématu, potřeb, zázemí, způsobu práce. S formou organizace prostoru a času jsou samozřejmě propojeny vyučovací metody. Žák v rozměrné třídě nachází sice prostřednictvím „svého místa“ opěrný bod, ten ale nevypovídá o potřebě aktivit spojených s učením – například časování, vyhledávání informací, dialog se spolužáky a učitelem, spolupráce, samostatná činnost. Od těchto potřeb nastavená orientovanost organizačních forem výuky i metod vytváří zcela jinou kauzalitu. Řada charakteristik hromadného vyučování je překrývána metodou. Koncept – devítiletá povinná školní docházka – domácí úloha – volný čas – příliš připomíná koncept propastné hranice zaměstnání chápaného jako pouhá obživa a volného času, kde se konečně mohou projevit mé radosti, touhy a potřeby. Frontální výuka podle našeho názoru tento koncept doslova podporuje. Odvíjí se od něj postoj k životu a k poznání, které žáka obklopuje – odtud pak pramení i možná touha oddělit se od institucionalizovaného poznání (koncepte frontální výuky) jako od něčeho cizorodého, co pro mne není živorodé. Forma je s obsahem pevně spjata, proto oddělení od cizorodosti organizační formy výuky a jejích metod je zároveň oddělením od obsahu výuky a vzdělání. Dovolím si zde citovat mladou dívku z filmu *Alphabet*¹³: „Každý ví, že škola není život, můj život je ale škola, to znamená, že něco se

13 Dokumentární film
Alphabet, 2013 (režie a scénář:
Erwin Wagenhofer)

děje špatně.“ Frontální výuka je často ještě volena právě proto, že je od rodičů a prarodičů žáků očekávána.¹⁴

Z experimentální laboratoře do autentického prostoru

Výtvarná výchova má svou povahou možnost v rámci hromadné (frontální) výuky, stále tolik rozšířená v sekundárním a terciárním školství, vytvářet zázemí pro jiné metody a formy vyučování. V jiných předmětech k tomu zajisté také dochází, způsobem zadání, projekty. Výtvarná výchova, pracující s performativními prvky¹⁵, prostorovou tvorbou – instalací a zabývající se prostorovým vymezením – např. konceptuálním, architektonickým; může dále otevírat žáky pro jiné koncepce vyučování – jako je otevřené¹⁶, projektové, kooperativní vyučování a výraznou měrou přispět k participaci žáka na vzdělání.

Uvedme příklad volného prostoru k sezení na zemi pro užití některých metod například otevřeného vyučování: například komunitní kruh pro reflektování proběhlé výtvarné hodiny (reflexivní praxe¹⁷), pro rozhovor před tvůrčí činností na začátku vyučovací jednotky. Pokud tuto plochu v učebně společně s žáky zařizujeme, krok po kroku s žáky tuto plochu připravujeme. Totiž zařizujeme pochopení žáků pro tuto plochu. Například součástí takové přípravy je už snaha žáka najít si své pohodlné místo ke čtení, ke skicování. Žáci si vedle několika málo nabídnutých podložek mohou vyrobit vlastní podložky, pokud chtějí sedět na zemi (aktivní postoj). Předcházejí tomu některé performativní aktivity v rámci více studijních hodin; objevování různých forem učení a jeho organizace: poznávání, jaké výhody a nevýhody přináší učení při kompozici lavic do kruhu, při spojení lavic pro čtyři žáky, pohyb od stanoviště ke stanovišti. Jakým způsobem mohou obsahy učení zpracovávat, upevňovat. K jakým pohybovým a komunikačním situacím dochází, pokud spolu sedíme v kruhu bez lavice, na lavici, na zemi (obr. 1). Zvolenou formu a obsah vždy otevřeme k diskusi, reflexi provádíme společně se skupinou. Žáci mají bohaté zkušenosti z mimoškolního prostředí s osobním pohodlím, s vyhledáváním vlastního zázemí a poloh, které zaujmají při rozhovoru s přáteli, při čtení nebo psaní. Na základě sledování atmosféry ve třídě, nesází při studiu

14 Starý 2008, Walberg, Park 2000 in: GOŠOVÁ, Věra. Frontální výuka. *RVP Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online].

Dále také o převaze hromadné výuky v článku: TIKALSKÁ, Soňa. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online].

15 O performativnosti a participaci více JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. 2013. Participace ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(2) [cit. 2013-12-11]. ISSN 2336-1824.

16 VÁCLAVÍK, Vladimír. *Uspořádání místnosti pro otevřené vyučování. Otevřené vyučování* [online]. [cit. 2014 02-05].

17 SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktiky*. 2. díl. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3

v určité organizační formě, lze s žáky velmi dobře vést dialog za podmínek, že jim veškeré pedagogické strategie osvětlíme.¹⁸

Od institucionální, experimentální roviny právě konkretizací, autentičností a vylíčením rámce, každodenností neuvědomovaným a přítom vždy znovu objeveným, směřujeme do osobní roviny – pochopení prostoru jeho struktury a svého místa v setkávání ve výchově, ve škole.

Pojď k tabuli, posaď se na své místo

Zóny „u tabule“, „u katedry“ jako výpady z „mého místa“, jsou spojeny často s úkoly a obsahy, které tento výpad z místa motivují. Vnější stimul výpadu – výzva učitele, je pro tento pohyb v rámci frontální výuky charakteristický¹⁹. Postoje, které u tabule²⁰ nebo u katedry žáci zauímají, jsou opět výzvou k tematizaci „prezentace myšlenek“ a polohy žáků od nich se odvíjejících a s nimi spojených. Vyzkoušet více poloh, které zásadně ovlivňují žáka – prezentujícího třeba i ve velmi netradičních polohách, je znovu otevření performativního a prostorového chápání těla a prostoru, k němuž může ve výtvarné výchově dojít a k čemu svou podstatou také vybízí. Posturika a proxemika ve třídě opět otevírá komunikaci v hodině směrem k vzájemným vztahům a událostem, které ve třídě často neviděny pro své opakování získávají na všednosti a neviditelnosti. Vymýšlíme, jak posturiku a proxemiku vystavět vzhledem k obsahu našeho setkání. Učení k toleranci a komunikaci je také prezentována zaujetí polohy mého těla vzhledem k druhému: v kroužku při krátkém setkání nad tématem například ve městě, při sezení a reflexi v kruhu, při příchodu nového člena do komunikující skupiny. Paže a ruce jsou významová a výrazová kompozice, která může zvát, nebo také odmítat (analogie a srov. Ch. Day Duch & Místo²¹ vedle klasických výkladů o posturice v mezilidském chování z hlediska psychologie).

Otevřenost prostoru ve výtvarné výchově

Během vyučování ve výtvarné výchově – se žák pohybuje volně v prostoru a vyhledává podněty a polohy pro svou tvorbu, rozbaluje

18 Časování přestavby lavic samozřejmě ovlivňuje fakt, jestli výtvarná výchova probíhá v kmenové učebně skupiny, nebo v učebně výtvarné výchovy.

19 pro srovnání BRADOVÁ, Jarmila. Žákovské preference při obsazování prostoru školní třídy. *Komenský*. 2012—13, roč. 137, č. 4.

20 Křída s otevírací tabulí, nebo bílá plocha s fixem? Schovávání za tabuli, posuv tabule, časoběrnost vlhké stopy houbou, jsou zajímavá témata dominantní a možná i obávané „tabule“, která tematizací opět získávají viditelné významy.

21 DAY, Christopher. Duch & místo: uzdravování našeho prostředí, uzdravující prostředí. Brno: ERA group, 2004. ISBN 80-86517-95-0.

papír na zemi, protože právě tam se může odehrávat zajímavé setkání. Přejde s papírem na chodbu. Ilustrujeme zde způsob, jak se proměňuje „moje místo“ v učebně výtvarné výchovy. Nejen volným pohybem v učebně, ale také neplánovaným požadavkem žáka – chce tvořit na chodbě, protože právě tam se nachází podnět, který není přenosný. *Potřebuji víc místa při tvorbě na papír A2, potřebuji na papíře sedět, musím pracovat na zemi. Nevejdu se do třídy, hledám prostor na chodbě.* Důležitá je zde také současná funkce učitele ve třídě: učitel má nad žáky během vyučovací hodiny držet neustálý dohled jako zodpovědný za jakoukoliv problematickou situaci, která by mohla nastat. Obvyklé řešení je tedy domluva k žákovi, aby své řešení přizpůsobil limitům učebny (dle výše uvedených příkladů např. umenšením materiálu a rozměru, nalezení podobných impulzů fascinace, ale v rámci třídy). Jiným řešením je nechat dveře mezi učebnou a chodbou otevřené kvůli neustálému dohledu.

Učitel výtvarné výchovy poznává v rámci hodin výtvarné výchovy prostorové situace – seskupení stolů, rozložení pomůcek. Ve výtvarné výchově se objevují individuální potřeby jako žádané a na ně navazující situace: někomu více vyhovuje tvořit u stojanu, jinému pracovat u stolu, někomu na zemi. Organizace vypůjčování společných pomůcek, úschova a organizace pomůcek žáků, hranice hluku a hovorů pro soustředění, i když každý dělá něco jiného. Tato různorodost činností v jedné učebně a jedné skupině žáků opět přináší bohaté zkušenosti s jinými organizačními formami vyučování.

Ve vyučovacím předmětu literatura a český jazyk, v několika cyklech vyučování mimoevropské literatury, vytvářeli žáci v parku vlastní „haiku“, několik kartiček s texty Jiřího Koláře, Jiřího Valocha apod., získali jako průvodce na cestu při hledání vlastního místa v parku u gymnázia. Cílem nebylo vytvořit přesný formát haiku, hledání místa bylo spojené s úkolem nalézt prostor ticha a vlastního odpočinku s dostatečným časovým prostorem a vyjádřit se (nebo také ne) na hedvábný barevný či bílý papír několika slovy, která nemusí na první pohled spolu souviset. Respektive forma básně, jako časoprostorový formát, který napsáním slov získává, umocňuje prostorový kompoziční formát. Tento list umístit jako ex-voto (přání, vzkaz) na místo. Umístění je zvláštním druhem porozumění tomu, jak na místě mohou tato slova setrvalvat. Po dvou hodinách jsme se sešli a procházkou prošli místa,

pozorovali umístění, pokud autor-žák dovolil, slova přečetl hlasitě, nebo list nechal přečíst v tichosti své spolužáky. Následovalo zadání písemné úvahy na několik témat, z nichž si mohli žáci vybírat spojených s tematikou prostoru, ticha, nebo inspirace citacemi „průvodců na cestu“, se kterými se setkali už v parku. (Obr. 2)

Jedním z textů „návodů“ J. Koláře bylo také: *Vystěhuj místnost/se vším všudy/a podepiš se na práh/jako bys podepsal/báseň nebo obraz. Sám prostor je svědkem a vypovídajícím o tom, čím byl naplněn a je naplňován. Před vymalováním třídy (protože si skupina přála vytvořit v učebně barevné stěny) k takovému pocitu prázdny skutečně může dojít a může tu také proběhnout výtvarná výchova. Znovuzřízení a kompozice třídy podle potřeb skupiny. Společné znovuvytvoření postavení lavic směřuje ke kooperativnímu učení a otevřenému modelu učení. V závislosti na obsahu studia pak volba kompozice a s ní i organizační formy výuky, od níž se odvíjí i metodika, pak směřuje k participačnímu přístupu k učení.*

Příkladem proměny chápání může být zadání Aleny Horké „Vytvoř si svou osobní zónu“ v diplomové práci „Konečně klid“ (2012).

Většina studentů pracovala s předměty, které ve třídě už našli. Spojovali lavice, vytvářeli v nich další prostory nebo je skládali na sebe... vytvořili tak instalace z lavic, tabule, apod. V diskuzi došli i k závěrům, že si v podstatě takové osobní zóny tvořili i dříve na základní škole. Popisovali příklady, kdy psali písemnou práci a jako „plot“, přes který spolužák neuvídí a nebude moct opisovat, použili třeba sešit nebo knihu otočenou hřbetem vzhůru. Nebo se snažili jen vymezit si svou polovinu lavice, tak aby spolužákovi bylo jasné, kam až může a kam ne. A to buď minimalisticky, tužkovou linií, nebo velkoryseji obtažením se knihami.²²

Změna zařazení prostoru je reflektována také v didaktické části diplomové práce Markéty Palátové s názvem „Tělo a prostor jako prostředek výtvarného vyjadřování“ (2012). *Prostor ve třídách má svá pravidla, uspořádání a zakořeněný systém rozmístěného nábytku (lavic, katedry, interaktivní tabule a nástěnek). Pracuji s prostorem a žákem utvářející své intimní místo ve třídě pomocí hry na schovávanou. Je to nejnefiktivnější působ poznání místa, ve kterém trávíme nejvíce času.²³*

22 HORKÁ, Alena. Konečně, klid... Diplomová práce. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2012.

23 Více o hře, a rozpoložení věcí, které pak třída pozorovala po hře z odstupů v: PALÁTOVÁ, Markéta. Vztah těla a prostoru ve výtvarném vyjadřování. Diplomová práce. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2012.

Otevřít dveře

Otevření dveří učebny používá učitel jako signál, že hluk se projeví i v prostoru, do kterého mají přístup i jiné osoby, než jen žáci a vyučující pro právě probíhající předmět. Skupina žáků v učebně bez učitele má také otevřené dveře kvůli snadné kontrole dění během přestávky nebo během hodiny, kdy musel učitel z vážných důvodů z třídy odejít. Chodba působí jako „jiný“ prostor, který rychle nabídne během vyučování zázemí klidu při přechodu z třídy plné událostí do prázdné chodby. „Jdi za dveře“ – znamenalo trest – vyloučení z výuky, ale také možnost, jak „dopřát“ žáku zklidnění. Únik a zklidnění si ostatně dopřává i sám žák odchodem na toaletu během vyučování.

Ve výtvarné tvorbě vzniká prostorová báseň, práce, která rozvíjí vztah k současné poetice a poetice 20. století např. Jiřího Koláře, Václava Havla, rozehrává představy o kontextu slov v prostoru. Žáci pracovali v hodině výtvarné výchovy s texty z časopisů a novin, ty vyjímali a zvětšovali a rozmnožovali na kopírce (rozhovory o fonu, koláži písmen z novin, reprodukovatelnost slova). Kontexty slov a umístění v ploše a prostoru, ale také zaznění slova v konkrétním prostoru, odkud slovo bylo vyřčeno, odkud někdo mluví. Znovu procházení znamená pak znovu číst a znovu pochopit. V rámci tohoto článku připomeneme metodu učení a pamatování a to pomocí prostorových představ, které se váží vždy k určitému místu. Tato tvorba ale pro naše potřeby výkladu vytváří prostorový dialog žáků napříč třídami, reakcemi, shromažďováním skupinek u textu. (Obr. 3)

Výzdoba chodby

Chodba je ve škole velkou specifikou, především pro výtvarnou výchovu. Výzdoba chodby pracemi, které vznikly v rámci výtvarné výchově, poukazuje často na jeden často přehlížený fakt: tlak na učitele výtvarné výchovy „vyzdobit“ školu, udělat ji krásnější, vede často i k zadáním a posléze instalacím, které jsou bizarní a zakládají v žácích vkus, který pak těžko vyvracíme výchovou ke kompozici, citlivosti při instalování, citlivosti v zacházení s výtvarným projevem. Nalepit izolepou, přibít hřebíkem, pověsit kolíčkem, často známý

způsob umístění výtvarného projevu v chodbách, kde nedostačují z různých důvodů nástěnky, nebo když finanční důvody nedovolují jinak. Sezónní výzdoba: jaro, léto, podzim, zima a různé svátky a oslavy jsou naprosto normálním a požadovaným faktem. Dětská práce se stává v tomto důsledku „výzdoby školy“ spíš nástrojem exhibice výtvarného oboru, jakou moc má „vytvořit prostor“, který bude mít přívlastek „dětský“. Jenomže výtvarné vyjádření jako nástroj tohoto cíle je potom skutečně degradováno na pouhé aranžmá. Samozřejmě závisí na ambicích samotného vyučujícího výtvarné výchovy, ale především také tlaků vedení školy, kteří tuto výzdobu často „objednávají“. Samotné umístění výtvarné práce každého dítěte je důležitým aspektem výchovy. Některé práce založíme do deníčku, některé jsou pro kamarádku. Veřejné prezentace by měly překročit i hranici třídy a školní chodby. Nástěnky a prostory odborných předmětů na chodbě vytváří z chodby napříč věkovými skupinami a časovému rozdělení předmětů setkání různých témat a výsledků projektů. Chodba je koridorem, ale také místem setkání. Galerie na chodbě je opět jiným způsobem pochopení vystavení dětské výtvarné práce, než tolik obvyklá výzdoba školy. Velké množství nejruznějších instalací prací a nástěnek byly nuceny školy odstranit v rámci bezpečnostních protipožárních předpisů.²⁴ A staví tak novou otázku: co se vzniklým prázdnem? Lze estetiku a úpravu tohoto školního prostoru uchopit také jiným způsobem než nástěnkovou výzdobou? Tyto otázky v tomto článku necháme nezodpovězené.

Závěr

Nastínili jsme zde některé případy, pohybující se na poli performativní a prostorové tvorby, směřující ke vzdělávacím proudům, které jsou více participačními přístupy ke vzdělání než frontální vyučování. Autentičnost práce s prostorem ve výtvarné výchově se odvíjí také od pochopení institucionálního rámce třídy a školy, jeho zvláštností a skladby. Podobně jako jsou rozmluvy o tendencích ve výtvarném umění, např. v rámci public-artu, site-specific, stejně tak mohou být rozkrývány prostory učebny. Prostorová tvorba – materiálová tvorba ve škole a objekty při ní vzniklé, umístěné na parapetu, jsou naléhavějším tázáním po funkci a významu prostoru, v němž tyto objekty

24 Vyhláška o technických podmínkách požární ochrany staveb č. 23/2008 Sb. V § 30 a příloha č. 6 vyhlášky č. 23/2008 Sb. In: KOPÁČEK, Petr. Vyhláška o technických podmínkách požární ochrany staveb chrání žáky i učitele. *Hasičský záchranný sbor České republiky* [online]. březen 2009.

vznikají a jsou vyvolány právě kontextovým uvažováním, neboť, domníváme se, jedině tak lze vytvářet větší odpovědnost za učení v systému školství, v jehož rámci se také ocitá výtvarná výchova.

Literatura:

DAY, Christopher. Duch & místo: uzdravování našeho prostředí, uzdravující prostředí. Brno: ERA group, 2004. ISBN 80-86517-95-0.

PATOČKA, Jan. Úvod do fenomenologické filosofie. Praha: 1993. ISE. ISBN 80-85241-47-1.

SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefietiky. 2. díl. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

Fenomenologické studie k prostorovosti. 1. Richard Zika. Praha: Univerzita Karlova – Fakulta humanitních studií, 2005. ISBN 80-239-6559-X.

BRADOVÁ, Jarmila. Žakovské preference při obsazování prostoru školní třídy. *Komenský*. 2012–13, roč. 137, č. 4.

GOŠOVÁ, Věra. Frontální výuka. *RVP Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2014-02-03]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/F/Frontalni_vyuka

JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. 2013. Participace ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(2) [cit. 2013-12-11]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo & casopis=5 & clanek=26.

KOPÁČEK, Petr. Vyhláška o technických podmínkách požární ochrany staveb chrání žáky i učitele. *Hasičský záchranný sbor České republiky* [online]. březen 2009. [cit. 2014-02-04]. Dostupné z: <http://www.hzscr.cz/clanek/vyhlaska-o-technicky-podminkach-pozarni-ochrany-staveb-chrani-zaky-i-ucitele.aspx>

TIKALSKÁ, Soňa. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2014-02-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2588/jake-metody-a-organizacni-formy-pouzivaji-ucitele-v-soucasne-dobe-na-nasich-skolach-.html/>

VÁCLAVÍK, Vladimír. Uspořádání místnosti pro otevřené vyučování. *Otevřené vyučování* [online]. [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: <http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/mistnost/mistnost.htm>

HORKÁ, Alena. Konečně, klid... Diplomová práce. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2012.

PALÁTOVÁ, Markéta. Vztah těla a prostoru ve výtvarném vyjadřování. Diplomová práce. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2012.

Mgr. Iva Červinková

Autorka studovala na Katedře výtvarné kultury a Katedře bohemistiky na PF UJEP v Ústí n/L. V současnosti je doktorandkou na KVK PF UJEP. Zaměřuje se na chápání a koncepcie prostoru, v teoretickém rámci především na fenomenologii veřejného prostoru, architektury, krajiny a jejich pojetí ve výtvarné výchově. V současnosti se v rámci pracovní stáže v ríse Efaa, Kulturním fóru Drážďany zaměřuje na příhraniční spolupráci výtvarníků a pedagogů a svou činností ji organizačně podporuje.

iva.cervinkova@seznam.cz



Obr. 1—3

ZMAPOVÁNÍ UŽITÝCH PRVKŮ V DĚTSKÉ ANIMOVANÉ TVORBĚ. VÝZKUMNÁ SONDA

Mgr. Johana Gabrielová

Anotace: Tento příspěvek popisuje počátek výzkumu, jež se zabývá odbouráním stereotypu v dětské animované a filmové tvorbě. Představuje před-výzkumnou sondu, která na základě analýzy animovaných prací zmapuje výtvarné a zobrazovací prostředky. Z výsledků analýzy jsou určeny nejčastěji používané možnosti, stereotypy a také možné inovace v tomto médiu. V příspěvku bude také nastíněn další postup výzkumu a možná východiska.

Klíčová slova: animace, výtvarný stereotyp, výzkumná sonda, výtvarná výchova.

Anotation: This article is describing the first step of my research. The main theme is animation and stereotype in the art-education. It shows the first part – research probe. It analyzes many of the childrens animation and defines stereotypes. Second part of this article shows next process in the research and offers the possible solutions.

Key words: animation, stereotype in the children creation, research probe, art education.

„Filmový horor ze školního prostředí – sedm nedostatečných.“

Václav Dušek

Úvod

Do hodin výtvarné výchovy se stále více zapojuje práce s tzv. novými médii. Pod tímto pojmem se nejčastěji schovává fotografie, video tvorba a animace. V současné době však stále neexistuje v českých zemích ucelená učebnice týkající se filmu a filmové tvorby. Pro učitele tak není příliš jasně určeno, jakým způsobem by se tato témata

dala zapracovat do vyučovacích hodin. Samozřejmě existuje mnoho nadšenců, kteří se snaží toto médium strukturovat a didakticky využít ve výtvarné výchově

„Z iniciativ jednotlivců, skupin a institucí z řad učitelů, odborníků na média, filmových tvůrců apod. vznikají různé projekty a programy, které tuto problematiku uchopují z rozdílných úhlů pohledů na základě odlišných východisek.“²⁵ Jako příklady můžeme jmenovat Film aktivně, Děti a média, Letní filmová škola TAU, Ambroziáda.

Rámcově vzdělávací program byl rozšířen o kapitulu Filmová a audiovizuální výchova na základních školách a nabízí tak *„možnost obohatit vzdělávací obsah základního vzdělávání ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Vymezený vzdělávací obsah podporuje rozvoj žáků jako uživatelů filmových a obecně audiovizuálních produktů a zároveň rozvíjí jejich vnímavost a tvůrčí schopnosti prostřednictvím filmových/ audiovizuálních výrazových prostředků.“²⁶*

Tento krok nabízí učitelům jistou berličku v podobě výčtu dovedností, jimiž by měl žák projít. Filmová a audiovizuální tvorba, stejně tak jako ostatní nová média, nabízejí široké spektrum využití a začlenění do výtvarného procesu ve vzdělávání.

Tento článek prozkoumává tvorbu animovaného filmu dětskými filmovými štáby. Cílem výzkumné sondy bylo nashromáždit dětské animace. Snímky se dále porovnávaly, hledaly se spojitosti a rozdíly v uchopení tohoto média dětmi.

Jednou z možností je práce s narativní složkou, tedy s klasickým filmovým postupem, ke kterému video-tvorba lehce vybízí. Jejím opakem může být tvorba experimentální. Z výzkumů Marie Hlávkové vychází fakt, že *„pedagogové a žáci teprve objevují různé filmové triky a způsoby natáčení, přičemž se stále silně drží konvencí vyplývajících z klasické malby, divadla a literatury.“*

Pro práci s videem v hodinách výtvarné výchovy tedy budeme vycházet z předpokladu, že vedeme dialog s klasickým filmovým pojetím (...) a ověřit možnosti práce s výtvarnými aspekty videa.“²⁷

Výzkumná sonda

Sonda byla pořízena během let 2012 a 2013. Vzorek obsahuje 38 animací. Na výzkumu se podílely děti ze základní školy a základní

25 Arbanová, L. *Možné přístupy k filmu ve výchovně vzdělávacím procesu*. IN Aktuální otázky zprostředkování umění, str. 111–113, Masarykova univerzita, 2007

26 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání 2010, část 5.10.4

27 HLÁVKOVÁ Marie. *Videoart a výtvarný experimentální film a jejich aplikace ve výtvarně edukativní oblasti*. Ústí nad Labem, 2011. disertační práce (Ph.D.). UJEP

umělecké školy. Sonda obsahuje také práce z animačních workshopů v projektu TAU²⁸. Všechny vzorky jsme sesbírali při vlastních vyučovacích jednotkách a zúčastnili jsme se také pozorování při přípravách a realizacích. Věk respondentů byl v rozmezí od 8 do 16 let. Průměrný věk se pohyboval okolo 12 let. Animace byly nejčastěji pořizovány v rámci hodin výtvarné výchovy na základní škole.

Oslovení žáci neměli zadané jedno společné téma. Pouze využili doporučení, využít možností, které by v hraném snímku nemohli natočit (žáci sami jmenovali náročné scény, triky).

Výzkumné otázky pro počátek analýzy zněly:

- 1) „*Za jakých podmínek může fungovat dětský filmový štáb?*“
- 2) „*Na čem troskotají animované snímky?*“
- 3) „*Které snímky obsahují inovační prvek?*“

1 Skupinová práce

V úvodní hodině se žáci seznamovali s animovanou tvorbou, byly jim představeny jednotlivé druhy animace a na krátkých filmových ukázkách domýšleli, jak byl snímek vytvořený. Po úvodním výkladu se žáci podle svého uvážení rozdělili do skupin „*filmových štábů*“. Skupiny vznikaly samostatně, bez většího přispění učitele. Žáci si budovali štáb podle okruhu svých přátel a lidí, se kterými se jim bude dobře pracovat. V jiné situaci byly děti z projektu TAU, které se často znaly jen od vidění a neměly spolu užší vazby. Přesto i v těchto týmech dokázaly výborně spolupracovat na společné věci. V každém filmovém štábu se objevil „režisér“. Režisér byl žák s vůdčími schopnostmi, který vedl skupinu, rozdával a korigoval úkoly, měl rozhodující slovo. Režisér je povahou vůdce, silný jedinec, kterého skupina respektuje. Skupiny dětí pod vedením režiséra měly často organizovanější způsob tvorby a jejich snímky vznikaly bez větších komplikací. Problém s organizací nastával ve skupinách, které nedokázaly respektovat režiséra a které se nedokázaly shodnout na pevném řešení. Tento problém nastával hlavně v čistě dívčích kolektivech, kdy se mezi nimi projevila rivalita a dívky trvale prosazovaly jen své vlastní názory. Spolupráce všech členů skupiny je důležitá, neboť při

tvorbě animace je mnoho úkolů, které v podmínkách školní výuky (čas a technika) nezládne jednotlivec. *Kreativita a originální postoj jsou v procesu vzdělávání velmi důležitým předpokladem, ale jejich skutečná kvalita se vyjevuje teprve na základě sociálního vyjednávání, které odhaluje, co je a není kreativní a originální.*²⁹ I nápadité příběhy ztroskotaly právě na neschopnosti komunikace a kooperace ve skupině.

29 VANČÁT, J. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Část C: Umění a kultura, Výtvarná výchova. 2004 /online/. / cit.2007-31-05/ <http://rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>

2 Úskalí animované tvorby

Kouzlo video tvorby spočívá v magickém okamžiku, kdy se rozpo-
hybuje neživý objekt a vizualitě se tak vdechne život. Žáci bývají
tímto momentem okouzleni a práce s animací se pro ně stává již
od počátku lákavou. Je však důležité již v úvodní fázi přípravy přes-
ně vysvětlit, co je možné natočit a co vytvořit nepůjde. K tomuto
vymezení se skvěle hodí výroba story boardu, kde si žáci rozkreslí
jednotlivé fáze výroby, snímání a možnosti filmu. Díky této fázi se
později vyhneme nefungujícímu příběhu či složité animaci.

Nebezpečí animace tkví v několika bodech. Velkým nezdarem může
dopadnout příliš košatý příběh. Žáci, zejména dívky, často vymýšlí
složité příběhy, které pak nejsou schopni převést do animovaného
filmu. Jeden z ukázkově nepovedených snímků, který byl využit ve
výzkumné sondě, vypráví o niterném vývoji dospívající dívky a jejich
konfliktech s rodinou. Toto téměř *soap-operní* téma je velmi lákavé
zejména pro dospívající dívky a je lépe se mu vyhnout. Výsledný film
nabízel spousty dlouhých statických záběrů, které jsou doprovázeny
tklivými rozhovory jednotlivých postav. Film postrádá akci a nápa-
ditě využitě možnosti, které animace nabízí.

Další úskalí nastává v momentě, kdy se žáci ponoří do bohaté výpra-
vy k filmu a v zápalu tvůrčí nálady stvoří nepřeborné množství velmi
zajímavých postav. Ačkoli je to chvályhodná výprava, ve výsledku
nejsou žáci schopni (nebo zděšení pracností, jsou odrazeni) takové
množství loutek rozpo-
hybovat.

V neposlední řadě se animace nepovede v momentě, kdy žáci nepo-
chopí její fungování. Toto je chyba ryze začátečnická a vyskytuje se
velmi často u dětí různého věku. Základem je nepochopení faktu,

že vše se snímá z jednoho místa a snímky na sebe musí plynule navazovat.

Tato nebezpečí by měl brát na zřetel každý učitel a ve správný čas by měl žáky upozornit na možná úskalí. Včasným podchycením těchto jevů se vyhneme promarněnému času a nezdařené animaci.

3 Kouzlo video tvorby

Animovaná tvorba nabízí ze své podstaty různá vizuální kouzla. Zároveň nutí žáky uvažovat o řešeních, která si často jinde nevyzkoušeli. Například jedna skupina starších žáků hledala možnost, jak vytvořit vodu. Vzhledem k tomu, že všechny kulisy byly z papíru, nepřicházelo v úvahu, aby na scénu vylili reálnou kapalinu. Problém vyřešili průsvitnou folií, kterou přidržovali nad scénou. Tento a další konkrétní případy ukazují, že animovaná tvorba přináší žákům možnost rozvíjet kreativní myšlení.

V narativní rovině se často zobrazovalo téma zápasu, boje dobra a zla či zla a zla. Jako nejčastěji volené téma byl akční film a horor. Ve své podstatě je to poměrně oprávněný výběr, protože oba tyto žánry nabízejí množství efektů, akce a jistou dávku brutality, která děti svým způsobem fascinuje. Snímky nebyly korigovány cenzurou, proto vznikly i poměrně odvážnější, či brutálnější videa.

V užití animační techniky byla u dětí nejčastěji užívána tzv. *plošková metoda*. Tento postup práce je poměrně pracný a vyžaduje trpělivou spolupráci, proto bylo překvapením, že právě tato technika byla mezi dětmi nejčastěji využita. Loutková animace naopak nepřilákala mnoho pozornosti.

Jako oblíbený prostředek k tvorbě postav a kulis si děti volily také postavy z modelíny. Často se také objevuje kombinace těchto dvou prostředků. Děti, které si chtěly zjednodušit práci, využívaly již existujících věcí a kulis. Některé skupiny dětí také vytvářely velmi pracné loutky z látek, kartonů a drátků. Těchto dětí bylo ovšem malé zastoupení. Za vinu to můžeme dát časově velmi náročným přípravě. Výroba loutek dětem brala čas a oddalovala samotný akt animace, který byl pro ně velmi důležitý.

Zajímavá byla práce s hudbou. Ke každému snímku si malí filmaři dotvořili hudební a zvukový doprovod, který by jejich film

„vyšperkoval“. Při této příležitosti byli žáci na názorných ukázkách poučeni o tom, jakou sílu mají tzv. *brunclíky*³⁰ a proč je důležité je do snímků zařadit. Prvotní nápad, přiřadit ke snímku oblíbenou píseň, byl zakázán. Žáci tedy mohli užívat již vytvořených písní, ale museli svůj výběr zdůvodnit. „*Tahle písnička je epická a je to o dobývání vesmíru. Ale ve vesmíru je jen takové to bzuzení a zvuky lodí. Tak dáme písničku jen k začátku.*“ odůvodňuje jeden z dětských tvůrců animace *Raketa* výběr kosmického šumu.

30 Slovo *brunclík* označuje uměle vytvořené zvukové efekty. Pojmenováno podle českého zvukaře Bohumíra Brunclíka, pracovníka Filmového studia Barrandov, tvůrce profese „ručař“. <http://www.zrcadlovkou.cz/zvukova-post-produkce-ve-zkratce>

Pojmenování stereotypu

Slovem stereotyp se označují navyklé, ustálené či jednotvárné vzorce chování, myšlení a tvoření.

Ve výtvarné výchově se takto dají označit práce, které se svým obsahem či výrazovými prostředky opakují a nenesou nová východiska. Video tvorba nabízí široký prostor a zajímavé možnosti, jak ztvárnit myšlenku či příběh neotřelým způsobem. Tento fakt však může některé děti znepokojit. Je to pro ně neznámé území a necítí se na něm jistě. Žáci často využívají již osvědčených postupů v tvorbě a jen neradi se pouštějí do zcela neprozkoumaných vod.

V námi pořizované sondě se objevily dvě skupiny dívek, které odmítaly jakékoli experimenty. Bály se, že výsledný snímek nebude, citují „*hezky, a že nebude takový jako v televizi.*“

Proti očekávání se v dívčích kolektivech nevyskytovala ryze dívčí témata (princezny a jiné krásky, příběhy o lásce, motýlech a vilách.). Tento fakt se ukázal jako předsudek vůči dívčím skupinám a s tímto námětem vznikla pouze dvě videa u mladších dívek.

Naopak chlapci vyšli z výzkumné sondy jako jasní experimentátoři. Jejich příběhy byly ve větší míře stavěny na akci a velmi jednoduché zápletky. Občas byla zápletky spíše jen záminka pro samotnou akci, která se odehrávala. Samotná narace nehrála velkou roli. Protože většina vzniklých snímků obsahoval naraci, zaměřili jsme zkoumání na její obsah.

Způsob vyprávění byl rozdělen do tří základních kategorií a) končí dobře b) končí špatně c) zlo je potrestáno d) snímek bez děje. V předposlední zmíněné kategorii končí hrdinové špatně, žáci však zdůvodňují, že tento špatný konec se týká jen záporných postav.

Kategorie d) představuje experimenty, transformace hmoty, tanec, zkoušky pohybu a možnosti. Kategorie a) a c) se objevovaly nejčastěji. Experimenty a filmové triky se velmi často týkaly témat: výbuch, střelba, přeměna hmoty (smršťování, pohlcování atd.) a tanec.

Při posuzování této sondy je důležité vzít v potaz fakt, že žáci, kteří užívají animaci poprvé, jsou natolik zaujati samotnou technikou, že příliš neřeší, jak film dopadne. Proto bude další částí výzkumu následovat analýza výtvarného projevu u dětí, které si již animaci někdy vyzkoušeli a nyní již budou vědět, co od média očekávat.

Závěrem

Touto sondou otevíráme možnosti zkoumání výtvarného a myšlenkového projevu v dětské animační tvorbě. Nastínilí jsme, jaké bývají nejčastěji užívané prostředky, k jakým příběhům mají děti blízko a jaký je rozdíl mezi původním scénářem a výsledným dílem. Zajímavé se také ukázalo bystré uvažování dětí u různých tvůrčích problémů. Stanovením základních výrazových kategorií, které jsou využívány v procesu tvorby animace, můžeme dále porovnat, jak často se náměty či postupy opakují. Která skupina dětí k nim inklinuje. Dále hledáme, jak definovat inovaci v animační tvorbě. Můžeme stanovit, které náměty či prostředky jsou pro tvorbu nevhodné. Dílčí výsledky výzkumu poslouží dobře učitelům výtvarné výchovy, kteří koketují s myšlenkou zařadit animaci do své výuky.

Literatura:

- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno, Paido, ISBN-10: 80-85931-79-6
- HLÁVKOVÁ Marie. *Videoart a výtvarný experimentální film a jejich aplikace ve výtvarné edukativní oblasti*. Ústí nad Labem, 2011. disertační práce (Ph.D.). UJEP
- HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK. *Aktuální otázka zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.
- RŮŽIČKOVÁ, Radka. *Uplatnění relačního myšlení o uspořádání objektů v prostoru a mezi objekty navzájem dětmi základní školy při zobrazování dynamické vizuality*. Ústí nad Labem, 2011. disertační práce (Ph.D.). UJEP
- VANČÁT, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Část C: Umění a kultura, Výtvarná výchova*. 2004 /online/. /cit.2007-31-05/.<http://rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>

www.rvp.cz
www.tau.ujep.cz
www.zrcadlovkou.cz

Mgr. Johana Gabrielová

Autorka studovala na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde je nyní doktorandkou. Její dizertační práce je zaměřena na zkoumání dětské videotvorby. V užším výběru zkoumá stereotyp v dětské animované tvorbě. V současné době působí jako učitelka v Novém Boru, kde vyučuje výtvarnou výchovu na druhém stupni.

gabrielova.johana@seznam.cz

SEPARACE VERSUS INTEGRACE. PROJEVY ADAPTACE V CIZÍM KULTURNÍM PROSTŘEDÍ. ADAPTACE JAKO PŘEDPOKLAD INTERKULTURNÍHO VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.

Mgr. Irena Hrušková

Anotace: *Autorka se zabývá mírou interakcí mezi žáky z dvou národnostních skupin během výuky výtvarné výchovy. Na základě analýzy fotografických snímků vyvrací postulát, že multikulturní školní prostředí je zárukou intenzivní interkulturní komunikace. Svě zjištění konfrontuje jak s poznatky interkulturní psychologie, tak i se svými pedagogickými zkušenostmi a navrhuje způsoby, jak interkulturní komunikaci a s ní spojený rozvoj interkulturních kompetencí ve výuce výtvarné výchovy podpořit.*

Klíčová slova: *bilingvní edukace, výtvarná výchova, adaptační strategie, kulturní identita.*

Abstract: *The author through analysis of photographic material concerned with the level of interaction between students from two ethnic groups within art education in galleries. Based on this analysis refutes the postulate that a multicultural school environment ensures intensive intercultural communication. Her findings confronts both the knowledge of intercultural psychology, as well as their practical, educational experience.*

The author suggests ways, how to encourage intercultural communication and the related development of intercultural competence, in the context of art education.

Key words: *bilingual education, art education, adaptation strategies, cultural identity.*

1 Sociokulturně podmíněné problémy spojené s výukou výtvarné výchovy v etnicky smíšených kolektivech

Prostor výuky výtvarné výchovy v binacionálních třídách je specifický v tom, že jej vytvářejí žáci ze dvou národnostních skupin, které jsou stejně velké. Ani jedna z nich není tedy majoritou nebo minoritou. Určitou výhodu může pocítovat ta skupina, ke které svým původem patří i učitel a v jejímž rodném jazyce by mělo podle organizačních nařízení projektu vyučování probíhat.

Podle poznatků interkulturní psychologie je dosažení skutečné integrace mezi členy kulturně odlišných skupin možné jen v prostředí, ve kterém se lidé, jichž se to týká, mohou setkávat a vycházet spolu jako rovní s rovnými (Hofstede 2006, 246, Průcha 2007, 112).³¹ Otázkou je, zda uplatnění principu, podle kterého má výtvarná edukace probíhat v mateřském jazyce jedné národnostní skupiny a příslušného učitele, přispívá k pocitu rovnosti skupin. Jeho důsledkem je totiž výrazná asymetrie. Zatímco jedna polovina třídy musí výuku absolvovat v cizím jazyce, druhá se s jazykovou bariérou nemusí potýkat.

Jazykovou situaci ve výuce lze vnímat jako potvrzení skutečnosti, že vícejazyčnost je elementem, který podstatně přispívá k úspěšnosti interkulturního dorozumění. Stupeň ovládnutí jazyků určuje nejenom rozhodujícím způsobem osobnostní a kognitivní vývoj žáků, ale je základním předpokladem i pro jejich úspěšnou integraci (Hájková, Strnadová 2010, 51).

Jako velmi problematický a z pohledu interkulturních cílů výuky kontraproduktivní se prokazuje jev skupinové separace. Tento jev byl potvrzen i sondou do sociálních vazeb, resp. interkulturních interakcí v rámci výuky výtvarné výchovy v binacionálních třídách. Základem průzkumu byla analýza fotografického materiálu. Této metody využívá vizuální sociologie (Sztompka 2007), vycházející z předpokladu, že prostřednictvím fotografického obrazu lze odhalit podstatné zákonitosti sociálního života, kultury či sociální jevy (Sztompka 2007, 35). „Fotografujeme-li nebo interpretujeme získané fotografické materiály, pronikáme do vizuálně uchopitelných, z vnějšku pozorovatelných aspektů sociálního života, či jinak řečeno – k vizuálním faktům.“ (Sztompka 2007, 35)

31 G. W. Allport formuloval teorii hypotézy kontaktu (contact hypothesis), podle které je možné, že za určitých podmínek může kontakt mezi skupinami odlišnými rasově či etnicky snižovat předsudky působící v těchto skupinách (Průcha 2007, 112). Těmito podmínkami jsou: shodný status, kooperace za společný cíl a dobrovolný kontakt podporovaný nadřízenou institucí či úřady (Průcha 2007, 112).

Analýza byla zaměřena na nejjednodušší formy interakce, jako jsou kontakty, dotyky a rozhovor během výuky výtvarné výchovy. Tedy na sociální interakce, které jsou jevem vizuálním, organizovaným kolem pozorovaných symbolů a tedy vhodným pro vizuální zkoumání (Sztompka 2007, 40). K němu byly vybrány fotografie z návštěvy galerie. Důvodem tohoto výběru bylo přesvědčení, že neexistence školních lavic a s ním spojené zrušení zasedacího pořádku nahrává neotřelým a spontánním způsobům komunikace uvnitř skupiny. Galerie je místem, kde se žáci mohou volně pohybovat, a tím jsou nabourány zaběhlé sociální stereotypy z výuky v prostoru školní třídy.

Soubor analyzovaných fotografií byl pořízen během galerijních programů, kterých se zúčastnily tři různé binacionální třídy (sedmý, devátý a desátý ročník). Do pedagogické koncepce těchto programů nebyl žádným způsobem zahrnut faktor přímé podpory interkulturní komunikace. Žáci nebyli vedeni ani ke kooperativní či skupinové formě práce. To znamená, že skupiny, které během výuky vytvářeli, vznikaly na základě jejich osobních preferencí. Fotografický materiál, který byl k dispozici, nebyl pořízen za účelem této analýzy, ale s cílem zdokumentovat dění ve výuce, přičemž jedinou aspirací fotografa bylo nefotit pózy, ale pořídit co možná nejpřirozenější snímky zachycující skutečné dění. Analyzováno bylo 91 snímků, které zobrazují vždy minimálně dvě osoby v prostoru galerie. Výsledkem bylo zjištění, že během výuky v galerii vzniklo nejméně 25 různých sociálních skupin (tolik jich je zachyceno na snímcích), které se vyznačovaly relativní stabilitou. Z toho vyplývá, že žáci vytvořili tyto skupiny často v průběhu začátku programu a neměli velkou tendenci je opouštět a vstupovat do jiných.

Pro nezúčastněného pozorovatele by výběr snímků zachycoval pestrý sociální pohyb: žáci na nich výtvarně tvoří, rozmlouvají, gestikulují, bok po boku si prohlíží vystavené exponáty, vzájemně se upozorňují na rysy obrazů a soch, zapisují do pracovních listů, usmívají se na sebe apod., když však zaměříme sledování na náš výzkumný problém, zjistíme, že jednoznačná interkulturní interakce byla zachycena pouze jednou a na jedné fotografii existuje její náznak. Tyto dvě fotografie zachycují žáky sedmé třídy při tvorbě.

O čem tato ilustrační, jednoduchá analýza vypovídá a jaké z ní lze vyvodit závěry? Je integrace binacionálních skupin během výuky jenom zdánlivá?

Analýza podpořila již v praxi vyzorované zjištění a to, že navzdory postulátu intenzivní binacionální spolupráce žáci nemají tendenci v etnicky smíšených hodinách maximálně využívat příležitosti komunikovat s druhou polovinou třídy, ale že upřednostňují interakce ve skupinách svého národa. Toto zjištění není v empirických výzkumech interakcí vícenárodnostních skupin ojedinělé. Obdobné výsledky podává i studie interakcí na mezinárodní univerzitě, která prokázala, že její studenti upřednostňují kontakty ve své etnické skupině (Perry, 2011,459).

Existují výzkumy, které potvrzují, že čím více se imigranti identifikují se svou etnickou skupinou, tím větší mají pocit „externí opory“ při své adaptaci na neznámé prostředí, která jim pomáhá vyrovnávat se s jeho nároky. Touto externí oporou pro ně je přesvědčení, že jsou jim k dispozici lidé, kterým lze věřit a na které se lze spoléhat s žádostí o radu či pomoc (Průcha 2007, 103). Žáci sami otevřeně přiznávají, že je pro ně příjemnější v hodinách spolupracovat s těmi, ke kterým mají nejpozitivnější citové vazby, jelikož jim to poskytuje pocit bezpečí a jistoty. Proto se raději izolují v rámci svojí etnické skupiny, ač jsou si vědomi, že internacionální interakce by jim poskytly možnost rozvíjení jazykových i interkulturních kompetencí. Zde je však nutno podotknout, že se toto tvrzení nevztahuje na osoby, které vyrostly jako bilingvní, resp. bikulturní a nečiní jim problém se sebevědomě pohybovat a orientovat se v obou národnostních skupinách.

Ti, kterým se nepodaří od strategie separace upustit, se ocitnou v určitěm druhu společenské izolace i v mimoškolním životě. Zpočátku si to často ani sami neuvědomují, avšak časem se tato izolace může velmi negativně projevit na jejich prožívání každodennosti a tudíž i na jejich osobnostním rozvoji, popřípadě může vyústit v akulturační stres.

Výzkumy prokázaly existenci signifikatního vztahu mezi stupněm etnické identity imigrantů a jejich psychologickou tísní (Průcha 2007, 106).

Separace je stejně jako integrace strategií adaptace v novém kulturním prostředí. Zatímco separace není adaptací v pravém slova smyslu, protože žáci zůstávají v určité izolaci od druhé kultury,

během integrace uznávají, že poznání a přijetí druhé kultury je pro ně důležité. Současně si však chtějí udržet svou vlastní, a tak dojde k tomu, že získávají dvojí kulturní identitu, tj. jednak svojí původní a jednak nově získanou (Průcha 2007, 98). Lze usuzovat, že podle zakladatelů binacionálního projektu by ideálním cílem absolventů měl být právě zisk oné dvojí kulturní identity.

Z pohledu interkulturní psychologie jsou separační tendence žákovských skupin pochopitelné. Praxe jen potvrdila její, možná že v širší idealisticky přemýšlející veřejnosti neoblíbené, poznatky, které jsou prezentovány např. v publikacích Hofstedeových (2006) nebo Jana Průchy (2007). V protikladu k populárnímu přesvědčení nepřináší styk kulturně odlišných skupin automaticky vzájemné porozumění. Rozmanitost kulturního prostředí je sice předpokladem pro rozvoj interkulturních kompetencí, avšak ne jeho zárukou.

Setkání odlišných skupin probouzí skupinové cítění (Hofstede, Hofstede 2006, 246) a obvykle utvrdí každou ze skupin v její vlastní identitě. Členové druhé skupiny nejsou vnímáni jako jednotlivci, ale prostřednictvím stereotypu.³²

Jaký význam má provedená analýza z pohledu interkulturní pedagogiky umění? Je možné na ni nahlížet jako na důkaz naivity představy, že efektivní rozvoj interkulturních kompetencí či funkční binacionální integraci zajistí pouhé zorganizování výuky v etnicky smíšeném kolektivu spolu s konfrontací s uměním (Uhl-Skřivanová, Hajšmanová, Do 2013, 1–6). Tato organizace je pouhým předpokladem k dosažení sledovaných cílů, ale podstatná je pedagogická práce učitele, který v multikulturní třídě musí čelit mnoha výzvám a náročným požadavkům (Wasson, Stuhr Petovich-Mwaniki 1990, 234).

32 Na rozdíl od heterostereotypů, které se týkají členů druhých skupin, autostereotypy se týkají členů vlastní skupiny. Takové stereotypy mohou výrazně ovlivnit, jak lidé vnímají skutečné události. Jestliže člen vlastní skupiny zaútočí na člena druhé skupiny, mohou být členové jeho skupiny přesvědčeni o opaku (Hofstede, Hofstede 2006, 246).

2 Kooperativní učení jako cesta k inkluzivnímu vzdělávání

Rozvoj interkulturních kompetencí a zároveň integraci různých národnostních skupin podporuje kooperativní učení. Důkazem, že tento způsob vyučování je z hlediska interkulturních interakcí funkční, může být opět analýza fotografického materiálu. Velmi mnoho vzájemných interakcí zachycují náhodně pořízené snímky národnostně heterogenních skupin při práci. Praxe ukázala, že ve třídách, kde nedošlo k negativně zabarvenému vyostření interkulturních vztahů,

žáci hodnotí tento způsob výuky bezprostředně pozitivně. Učitel jim už samotným zadáním úkolu pomůže překonat ostych z komunikace s druhou polovinou třídy a předejde také různým dohadům o ztrátě kamarádské loajality v rámci národní skupiny.

V případě vyučování založeného na individuální práci žáků se jeví z integračního hlediska jako přínosné doplnit vyučovací jednotku o vhodně koncipovanou část, ve které žáci vzájemně konfrontují své výtvarné snažení, případně na něj navazují další např. dramatickou činností.

Snaha o to, aby „žákova pozornost k procesu umělecké i neumělecké vizuálně obrazové tvorby nekončila se vznikem díla, ale pokračovala v odhalování, zakládání, udržování i renovování jeho hodnot v aktivní obrazové komunikaci“ je také jedním z prvků pojetí výtvarné výchovy v rámci českých RVP (Vančát 2003,7).

U výtvarného projevu, na rozdíl od verbálního, nehraje určující roli odlišná jazyková vybavenost a rozdílnost kultur se v žákovských výtvarných pracích primárně neprojevuje. Což lze přičíst vlivu malé kulturní distance mezi zkoumanými skupinami. Smícháním výtvorů vznikne natolik homogenní sbírka, že není možné s jistotou určit národnost autora. Z tohoto důvodu by měly být podporovány na běžné vyučování navazující projekty, které vyzdvihnutím „společného“ jako nosného základu přispívají k integraci vícenárodnostních skupin. Konkrétními, v praxi dobře proveditelnými příklady takových projektů mohou být výstavy či nonverbální dramatické činnosti. Dobře připravené a zorganizované projekty bývají žáky hodnoceny mimořádně kladně a prožitek společného úspěchu je nejenom z hlediska pocitu třídní pospolitosti velmi pedagogicky cenný.³³

3 Shrnutí

Analýza fotografického materiálu pořízeného během vyučování výtvarné výchovy prokázala, že multikulturní výukové prostředí není samo o sobě zárukou interkulturních interakcí, a to ani ve spojení s výtvarnou recepcí či percepcí. V souladu s poznatky psychologie lze za příčinu tohoto stavu považovat skutečnost, že většina žáků v rámci adaptace na nové kulturní prostředí upřednostňuje strategii

33 Viz výpovědi žáků deváté třídy ke společnému projektu: *„Bylo to výborný. Mně se to líbilo, když jsme něco mohli dělat samostatně a že jsme to udělali jako celek.“* „Mně bavilo to malování, protože celá skupina malovala na jedním obraze a i když jsem si na začátku myslel, že to spojení těch různých částech nebude tak lehký, se to dobře povedlo. Líbilo se mi, že jsme i mohli přitom komunikovat s každým z té skupiny.“

separace ve své etnické skupině před strategií integrace či asimilace. K tomu přispívá i jejich nedostatečná jazyková vybavenost.

Má-li být součástí výuky výtvarné výchovy rozvoj interkulturních kompetencí, pak musí být tento cíl přímo zabudován do edukační koncepce, resp. musí být voleny takové výukové strategie a metody, které motivačním způsobem podpoří interkulturní komunikaci ve vyučování.

Multikulturní prostředí třídy je spojeno s vyššími nároky na učitele, který musí být dobře jazykově vybaven a který musí být schopen v roli mediátora pozitivně zhodnocovat diverzity a vést žáky k reflexi a redefinici vlastního sebepojetí.

Jako nutné se jeví i zefektivnění jazykové výuky, které by vedlo k eliminaci jazykové bariéry.

Ačkoliv je v bilingvních třídách do výuky výtvarné výchovy jazykové vyučování integrováno, tak hlavním předmětovým cílem není a ani být nemůže rozvoj cizojazyčných kompetencí žáků.

Literatura:

- Hájková, V., Strnadová, I.: *Inkluzivní vzdělávání*, Grada, Praha 2010, ISBN 8024730707.
- Hofstede, G. Hofstede, G.: *Kultura a organizace. Software lidské mysli*. Linde, Praha 2006, ISBN 8086131170X.
- Průcha, J.: *Interkulturní komunikace*. Grada, Praha 2010, ISBN 978-80-247-3069-1.
- Slavík, J.: *Umění zážitku, zážitek umění*. I díl. PF UK, Praha 2001, ISBN 80-7290-066-8.
- Průcha, J.: *Interkulturní psychologie*. Portál, Praha 2007, ISBN 978-80-7367-280-5.
- Sztompka, P.: *Vizuální sociologie. Fotografie jako výzkumná metoda*. Sociologické nakladatelství, Praha 2007, ISBN 8086429776.
- Vančát, J.: *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Sdružení MAC, Praha 2003, ISBN 8086015904.
- Uhl Skřivanová, V., Hajšmanová, Z., Do, L.: *Remix obrazů aneb globalizace, diverzita a interkulturní vzdělávání optikou německé oborové teorie, české pedagožky a vietnamského studenta*. In *Výtvarná výchova*, roč. 53, č. 2. 2013, s. 1—6. ISSN 1210-3691.
- Perry, L. B., Southwell, L.: *Developing intercultural understanding and skills: models and approaches*, Intercultural Education, roč. 22, č. 6, prosinec 2011, s. 453—466, dostupné: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14675986.2011.64494> (3. 4. 2013)
- Wasson, R. F., Stuhr, P. L., Perovich-Mwaniki, L.: *Teaching Art in the Multicultural Classroom: Six Position Statements*. Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research, roč. 31/4 1990, s. 234—246.

Mgr. Irena Hrušková

Vystudovala učitelství na Jihočeské univerzitě. Zabývá se integrací jazykového, uměleckého a interkulturního vzdělávání. Od roku 2010 je externí doktorandkou na KVK UJEP.

i.hruskova@gmail.com

OBRAZOVÝ OBJEKT A OBRAZOVÝ ELEMENT V RELÁCII AKO STAVEBNÝ PRVOK VO VYUČOVANÍ VÝTVARNEJ VÝCHOVE NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

PaedDr. Petra Jašurková

Anotace: *Príspevok zahŕňa doterajšie výsledky teoretického výskumu v mojej doktorandskej práci. Teoretický výskum je postavený na analýze výtvarného umenia moderny a pedagogickej tradície v českom prostredí, ktorá metodické závery z tejto analýzy reflektuje (Martin Salcman, Zdeněk Sýkora, Jaroslav Vančát). Doktorandská práca sa sústreďuje na štruktúrne myslenie v tvorbe obrazu, založenej na usporiadaní obrazových elementov.*

Klíčová slova: *umenie moderny, Paul Cézanne, obrazová štruktúra, obrazový element, relačná stavba obrazu.*

Abstract: *The post includes the results of theoretical research in my doctoral work. Theoretical research is built on the art of modernism, and analysis of educational traditions in the Czech environment, that the methodological conclusions from this analysis reflects (Martin Salcman, Zdenek Sýkora, Jaroslav Vančát). Doctoral thesis focuses on the structural thinking in the creation of the image, based on the arrangement of Visual elements.*

Key words: *the art of modernism, Paul Cézanne, picture structure, picture element, the relation building of picture.*

Teoretické východiská

Začiatkom revolúcie moderny nielen vo výtvarnom umení, ale v prístupe k zobrazeniu všeobecne, bol rozklad objektového vnímania

v impresionizme. Umenie moderny začalo chápať stavbu obrazu ako relačnú, ako tzv. samonosnú konštrukciu, vytváranú farebnými a tvarovými vzťahmi obrazových elementov. Pôvodcom tejto premeny vnímania obrazu bol Paul Cézanne, ktorý dal škvŕnam vytvoreným v impresionizme ďalší obsah – povýšil ich na obrazové elementy, z ktorých chcel novým spôsobom rekonštruovať vizuálnu predstavu. Založil vzťahovú relačnú výstavbu objektov z elementov a tým aj vzťahové vnímanie stavby obrazu, ktoré sa stalo základom súčasného obrazové myslenia používaného najmä v médiách. (Vančát, J., 2008, s. 37) Cézannovu rekonštrukciu obrazového objektu z obrazových elementov dokladujú najmä jeho výroky, že „Prírodné tvary je nutné vytvárať podľa valca, gule a kužeľa.“ a „Neexistuje žiadna línia, ani modelácia, sú len kontrasty.“ (Lamač, M., 1989, s. 32)

V pedagogickom uplatnení v Čechách nasledoval Cézannov objav Martin Salcman, ktorý počas svojho pobytu vo Francúzku, pochopil princípy Cézannovskej revolúcie. Túto metódu prevzal od Salcmana jeho žiak Zdeňek Sýkora (Vančát, J., 2009, s. 59). Uvažovanie o výstavbe obrazov z elementov má pedagogickú tradíciu od dôb Bauhausu, v českej pedagogike napríklad v osnovách zo šesťdesiatych rokov, inšpirovaných práve ústeckou fakultou. Z tradície adaptácie Cézannovho odkazu, sprostredkovaného Z. Sýkorom vychádza aj jeho žiak Jaroslav Vančát, spolutvorca oblasti Umění a kultura v RVP ZV aj na gymnáziách. Ústrednou myšlienkou chápania pedagogiky a výtvarnej výchovy J. Vančáta je jeho štruktúrny model vizuálneho vnímania. Tento model zásadne vyvracia doteraz stále uplatňovanú predstavu o tom, že naše videnie sa len odráža našej myslí, na základe čoho si myslíme, že všetci vidíme rovnako a rovnaké veci (tento model nazýva reflexívnym modelom). Ukazuje sa, že jeho koncept má dôležité uplatnenie a ponúka inovačné možnosti svojho využitia vo vyučovaní výtvarnej výchovy. Tento koncept sa však realizuje prevažne v teoretickej oblasti a tým sa stáva predmetom zaujímavej výzvy na systematické overovanie v školskej praxi a skúmania jeho výsledkov. Podľa J. Vančáta môže výklad Cézannovho prístupu k obrazu vo všeobecnosti popísať a vysvetliť princípy výstavby umenia moderny, najmä nefiguratívneho umenia. Všetky obrazy moderny by sme mohli na tomto základe charakterizovať ako jednotný

výskum rôznych typov elementov v rôznych vzťahoch a hľadanie obsahu vzťahov. Napríklad, vo futurizme alebo kubizme je situácia jasná. Futurizmus môže vyjadrovať pohyb, pričom jednotlivé fázy pohybu sa dajú rozpoznať zväčšovaním, zmenšovaním elementov, či pohyb vychádza z jedného smeru, po dráhe, do všetkých smerov a pod. V kubizme môžeme chápať elementy, ako časti objektov reprezentujúce pohyb časopriestorom a hľadanie súvislostí medzi nimi. Podobne by sa dali analyzovať aj iné diela ďalších nefiguratívnych výtvarných smerov moderny. (Vančát J., 2008, s. 36) Cez relačné myslenie vo vzťahu k obrazom sa dá porozumieť výtvarným dielam moderny, čo by mohlo byť zaujímavé nielen pre pedagógov, ktorí majú problém s výtvarnou modernou – s tým ako ju pochopiť, učiť, vysvetliť a sprostredkovať žiakom, ale aj pre žiakov (rozvíjaním tvorivosti a metaforického myslenia a iné). Naznačené otázky sú preto obsahom skúmania tejto práce. Hľadala som metódu, ktorá by vedela efektívne a zaujímavo vniešť do vyučovania používanie nových médií, porozumenie výtvarnej moderne a riešila by aj niektoré praktické požiadavky aplikácie pedagogického kurikula. Z uvedených dôvodov je prístup J. Vančáta a jeho náhľad na súčasnú pedagogiku a výtvarnú výchovu, výraznou inšpiráciou a zároveň východiskom pre túto doktorandskú prácu.

Štruktúrno-procesuálny prístup a relačná metóda výstavby obrazu

Vo svojej pedagogickej praxi a pri výmene skúseností s kolegami sa stretávam s tým, že výtvarné umenie moderny je často chápané ako „abstrakcia“, teda ako protiklad „realistického“ zobrazenia renesančného typu, ale aj ako jeho deštrukcia. Toto poňatie však zavádza interpretáciu prejavov moderného umenia mimo vonkajšiu realitu. V štruktúrno-procesuálnom prístupe k výtvarnému umeniu a výtvarnému umeleckému procesu sa pristupuje ku každému výtvarnému prejavu tak, že aj ten „najabstraktnejší“ má nielen „vnútornú“, ale aj „interakčnú“ stránku. Tento prístup môže skúmať rôzne povahy premeny – premenu výtvarného umenia vplyvom moderny, premenu vizuálnych vyjadrení v súvislosti so zmenami v živote žiaka a pod a zároveň korešponduje so spôsobmi, ktorými sa dieťa

učí operačnému mysleniu. (Piaget, J., 1999, s. 152—153). Relačná metóda konštrukcie obrazovo objektových zostáv vedie k rozvoju metaforického myslenia (Lakoff, G., Johnson, M., 2002, s. 102) a radikálne prispieva k rozvoju detskej tvorivosti (Vančát, J., 2008, s. 20)

Náčrt metodiky s použitím relačnej metódy výstavby obrazu

Odučila som pilotne niekoľko vyučovacích hodín výtvarnej výchovy s uplatnením relačnej metódy výstavby obrazu na prvom aj druhom stupni základnej školy. Cieľom bolo zistiť, či je táto metóda pre žiakov prístupná, podnetná a pre mňa ako pedagóga edukačne zaujímavá. Súčasný výskum vnímania ukazuje, že obrazové vnímanie prebieha postupným skladaním obrazového celku z elementov podľa kognitívneho záujmu vnímajúceho individua. (Solso, R., L., 1993, s. 134—143), preto by metodika relačnej výstavby vizuálno-obrazného vyjadrenia s aplikáciou obrazových elementov mala byť prirodzená. Variabilita relačnej metódy výstavby obrazu by mala žiakom umožniť tvorivo sa zaoberať obrazovými elementmi (a obrazovými objektmi) a ich vzťahmi vo vlastnom výtvarnom vyjadrení s racionálnou kontrolou svojej činnosti. V tejto oblasti chcem s pomocou kolegov vytvoriť kvalitatívny výskum (Hendl, 200 k, s. 49 n), zameraný na overenie účinku uvedených metód vo vyučovaní na základnej škole, na ekvivalenciu tvorby obrazových štruktúr relačnou metódou k edukačným obsahom výtvarnej výchovy, ale aj ostatných vzdelávacích odborov, vyžadujúcich kreativitu a relačné myslenie. Na základe tohto výskumu by som sa pokúsila navrhnúť metodiku, ktorá by sa systémovo zaoberala reláciami rôznych typov obrazových elementov a ich interaktívnymi možnosťami pri využití nových médií (napr. počítačového editoru EduArt). Zdá sa, že uplatnenie tohto prístupu by mohla byť nádejná cesta za porozumením obrazom tohto typu a aj praktickým prínosom – možnosťou naučiť sa samostatne zostavovať vlastné obsahy v obraze.

Literatura:

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 1999, s. 407, ISBN 80-7367-040-2.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999, s. 164, ISBN 80-7178-309-9.
- LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002, 280 s., ISBN 80-7294-071-6.
- LAMAČ, Miroslav. *Myšlenky moderních malířů*. 4. vyd. Praha: Odeon, 1989, 513 s. ISBN 80-207-0087-0.
- SOLSO, Robert, L. *The psychology of Art and the Evolution of the Conscious Brain*. MIT press, 1993, 287 s. ISBN 0-262-19484-8.
- VANČÁT, Jaroslav. *Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství MAC, 2008, 43 s. ISBN 978-80-86783-31-4.
- VANČÁT, Jaroslav. *Myšlení barvou* – in: Brabec, Tomáš (ed.). Martin Salcman 1896—1979. 1. vyd. Plzeň: Západočeská galerie Plzeň, 2009. str. 59—66. ISBN 978-80-86415-68-0.

PaedDr. Petra Jašurková

Autorka vyštudovala na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici Učitelstvo pre 1. stupeň základnej školy a Učitelstvo výtvarného umenia pre základné školy, stredné školy a gymnáziá. V súčasnosti je doktorandkou Katedry výtvarnej kultúry na Pedagogickej fakulte Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

p.jasurkova@gmail.com

ROZVOJ KOMUNIKAČNÍHO PROSTORU ŽÁKOVSKÉ GALERIE S-56

Mgr. Jana Jungmannová

Anotace: Příspěvek představuje „Projekt žákovské galerie Zkušebna S-56 – tvůrčí komunikační prostor“ realizovaný v rámci Fondu rozvoje vysokých škol na PF UJEP v Ústí nad Labem v roce 2013. Zaměřuje se na cíle, které byly projektem naplněny, a představuje vize, které by měly být naplněny do budoucna.

Klíčová slova: tvorba, výtvarná výchova, interpretace, galerijní provoz.

Abstract: The article introduces „The project of art gallery Testing room S-56 – creative communication space“. This project was supported by the grant FRVS (PF UJEP, Ústí nad Labem) and realized in 2013. Author describes prescribe targets and introduces visions, which could come true.

Key words: creative work, art education, interpretation, gallery operation.

„Respektování výtvarné výchovy jako nezastupitelné součásti nejen výchovy, ale také vzdělání bude podmíněno schopnostmi a aktivitou výtvarného pedagoga při získání a obhajování místa výtvarné výchovy ve školním vzdělávacím programu – bude souviset s jeho schopnostmi zapojit do realizace svých záměrů žáky, ostatní učitele na škole, vedení školy, rodičovský aktiv a veřejnost.“³⁴

Komunikační prostor žákovské galerie Zkušebna S-56 je již delší dobu rozjetým projektem, který díky roční podpoře z grantu FRVŠ získal unikátní příležitost zapsat se do podvědomí veřejnosti, umožnit mladým výtvarníkům organizovat výstavy na profesionální úrovni a spoludefinovat pravidla pro organizování takovýchto aktivit v rámci výtvarné pedagogiky. V současné chvíli je galerie chápána jako fungující platforma, na jejímž provozu participují všechny tři části výtvarně pedagogické množiny, tedy žáci, studenti pedagogické

34 VANČÁT, Jaroslav: *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 1. vydání. Praha: vydavatelství a nakladatelství Sdružení MAC, spol. s r. o., 2003, s. 5. ISBN 80-860-1590-4.

fakulty a učitelé. Společně pak mohou, a také tak v rámci galerijního prostoru činí, naplňovat potřeby současné výtvarné výchovy definované v Rámcovém vzdělávacím programu, kdy se oblast zájmu rozšiřuje na vnímání, tvorbu, interpretaci a komunikační užití všech vizuálně obrazných vyjádření³⁵.

35 Tamtéž.

Stanovené cíle, jejich dosažení

Práce v rámci grantu FRVŠ probíhala dle předem schváleného harmonogramu, postupně byly bezezbytku dosaženy všechny stanovené cíle. Jednotlivé cíle byly stanoveny a rozděleny do 4 aktivit.

Aktivita 01 – Výstavy žáků ZUŠ (01a) a studentů KVK PF UJEP (01 b) s vlastním programem. Podařilo se uskutečnit 12 výstav takřka profesionální úrovně s odpovídajícím zázemím. Dotace byla použita na produkci výtvarných děl (výroba díla, výtvarný materiál, instalační materiál, tisk fotografií) a technické požadavky vycházející z potřeb prostoru (výmalba galerie, osvětlení, zastínění, úklid). V rámci aktivity byli osloveni žáci ZUŠ, vybraní studenti KVK PF UJEP a učitelé ZUŠ Moskevská v Mostě. Všechny tři cílové skupiny společně participovaly na chodu galerie v jednotlivých rolích (jako vystavující se projektu zúčastnilo 14 žáků, 18 studentů a 2 učitelé). Doprovodné aktivity (vernisáže, komentované prohlídky) navštívili postupně žáci, rodiče žáků a učitelé výtvarného oboru ZUŠ Moskevská v Mostě, studenti a učitelé Podkrušnohorského Gymnázia v Mostě a studenti a učitelé Střední Odborné Školy v Litvínově – Hamru.

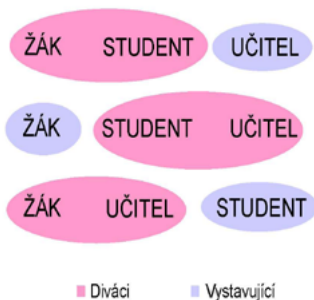
Aktivita 02 – Realizace a zprovoznění webových stránek, propagačních materiálů. Začátkem roku byly osloveny 3 firmy, jimž byl zaslán podrobný rozpis prací s výzvou vytvoření cenové nabídky. Na základě odpovědí a následné dohody byl řešitelským týmem vybrán odborník, který byl schopen zabezpečit všechny grafické a fotografické práce. Řešitelský tým společně s tímto odborníkem vytvořil celkovou vizuální identitu galerie, která se graficky otiskla do tvorby webových stránek (s56.cz) a propagačních materiálů. Ty se pak následně podařilo umístit do veřejných prostor spřátelených institucí (foyer škol, informační tabule městské knihovny). Galerie se navíc prezentovala čtenářům měsíčníků Mostecký deník Extra (2/2013) a Diplomat (5/2013).

Aktivita 03 – Pořízení kvalitní fotodokumentace každé výstavy. Vznikl kvalitní soubor fotodokumentace výstav a doprovodných programů, který je částečně prezentován na webových stránkách galerie. Celý soubor je pak především další investicí do profesionalizace galerie, do budoucna umožní vznik katalogu výstav.

Aktivita 04 – Nákup techniky pro prezentaci výtvarných děl (obor nová média – foto, video) a odborné literatury. Na základě nabídky a konzultace řešitelského týmu byla pro potřeby galerie zakoupena přehrávací a paměťová technika. Vše je provozem galerie řádně využíváno. Dále se podařilo pořídit a žáky tak řádně využívat soubor knih, které se staly přinejmenším zdrojem inspirace pro práci. Bylo pořízeno 15 knih a katalogů.

Nová poznání

Projekt žákovské galerie dále přináší mnoho dalších poznání. Ať už jsou to poznání veskrze výtvarná – tvorba a nutnost její prezentace, hodnocení a interpretace vlastní tvorby, divácký zážitek, dále pak metodická – fáze prezentace, metody a organizace práce, a následně pedagogická – role vystavujícího a role diváka, pozice výtvarného pedagoga v rámci fungování galerie ve směru k vystavujícím a divákům, přirozená výměna rolí žák – student – učitel a vystavující – divák. Ukazuje se především jako zajímavé, jak se jednotlivá poznání vzájemně ovlivňují a vytváří komplexní množinu. Vystupují zde do popředí jednotlivé proměnné, na kterých jsou ostatní aspekty závislé. Jedná se tak především o role, do kterých se všichni aktéři (žáci ZUŠ, studenti PF a učitelé) dostávají a nakolik se v závislosti na roli proměňují daná poznání (obr. 1).



Obr. 1 — Schéma rozvržení rolí v závislosti na provozu žákovské galerie

Závěrem

Projekt lze zhodnotit jako velice úspěšný, naplnil své cíle a dále podpořil hypotézy, se kterými se do projektu vstupovalo. Bezproblémový provoz galerie naznačuje, že snaha prezentovat svou tvorbu, nachází u žáků (studentů, učitelů – tedy tvůrců obecně) velice pozitivní odezvu a má své neoddiskutovatelné místo v rámci výtvarné pedagogiky. S akutní potřebou podporovat vývoj žáka v uvědomělou osobnost je nutné naučit jej schopnosti se na tomto růstu vědomě podílet a později jej samostatně řídit³⁶. To vše provoz žakovské galerie v rámci výtvarné výchovy nabízí a přináší velkou přidanou hodnotu. Proto se pak jako důležitá vize ukazuje tvorba metodiky pro možnost aplikace modelu v oboru výtvarné výchovy a její následné aplikace.

36 Tamtéž.

Literatura:

- MRÁZIK, M. *Výtvarná tvorba – prostorová tvorba*. Ústí nad Labem 2008.
- VANČÁT, Jaroslav: *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 1. vydání. Praha: vydavatelství a nakladatelství Sdružení MAC, spol. s r. o., 2003, s. 5. ISBN 80-860-1590-4.
- ZÁLEŠÁK, J. VANČÁT, J. *Koncept vizuální gramotnosti a možnosti její aplikace v českém vzdělávání*. In BABYRÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) *Mezi viděním a věděním (Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova)* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2.

Mgr. Jana Jungmannová

Autorka vystudovala matematiku a výtvarnou výchovu (učitelství pro střední školy) na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. V současnosti je doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde se v rámci disertační práce věnuje prezentaci tvůrčí práce jako nedílné součásti tvůrčího procesu. Pracuje jako učitelka výtvarného oboru na ZUŠ Moskevská v Mostě, toho času na mateřské dovolené.

janina.jungmannova@seznam.cz

VÝZKUMNÁ SONDA FLOW VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ VE SROVNÁNÍ S OBLASTÍ TVORBY A FLOW VE VÝTVARNÉM UMĚNÍ

Mgr. Markéta Kvasničková

Anotace: *Flow ve výtvarném umění vychází z jiných zdrojů než cílové flow ve výuce. Pro úspěšné flow, podle ověřených výzkumů, je ideálně vhodný esteticky vnímavý typ osobnosti žáka se zvyšující se vnitřní motivací k výtvarné činnosti. Kvalitativním výzkumem zaměřeným na zachycení charakteristik flow v tvorbě žáků a kvantitativním zachycení projevů flow v jejich chování zjišťuji ověření teorie původního výzkumu flow pro oblast výtvarné výchovy. Je možné zajistit flow současným zvyšováním schopností a kompetencí žáků spolu se zvyšováním náročnosti požadavků?*

Klíčová slova: *výzkum flow, výtvarná výchova, pedagogika, motivace.*

Abstract: *Flow in arts comes from different sources compared to flow in education. According to reviewed research, for succesful flow it is desirable to be an aesthetically perceptive type of a student, together with having increasing inner motivation for production of art. Through qualitative research aimed for capturing inner characteristics of flow (in an art lesson) and quantitative transcription of students´ flow in behaviour. I try to revise original research in flow to check its applicability to arts. Is it possible to ensure flow in arts through increasing skills and challenge?*

Key words: *flow research, art pedagogy, motivation.*

Velmi důležité je odlišit flow od dojmu, který podle mé zkušenosti vyvolává překlad *plynutí*. Zvažuji možnost volnějšího překladu flow, a to *proudění*, které by mohlo toto nedorozumění odstranit. Teoretický základ tohoto rozdílu je definován u flow takto – Absence self z vědomí neznemá, že člověk ve stavu flow se vzdal kontroly své psychické energie, člověk si není vědom toho, co se děje v jeho těle

a myslí. Mnoho lidí získá při popisu pocitu flow dojem, že jde o smazání vědomí self, o jakési cestování s proudem. Ve skutečnosti self hraje v optimální zkušenosti velmi důležitou úlohu. Flow pomáhá integrovat self, protože ve stavu hluboké koncentrace vědomí je mysl obvykle dobře strukturovaná. Myšlenky, záměry, city a všechny smysly směřují k jednomu cíli. Pro lepší představu je možné si podle náročnosti úkolů a schopností představit diagram flow. Ve vzdělávací realitě je možné považovat za stejně hodnotnou jakoukoliv část spektra růžice na obr. 1 a 2., pokud sleduje daný záměr vhodnými prostředky. I schopnost, zručnost při zvládnutí určité techniky spolu s výzvou (např. Modelace prostoru, kresba figury atd.) se může postupně stát místo flow zážitkem běžnou rutinou. Tím pádem být ve schématu s nízkými schopnostmi (skills) i výzvami (challenge). Každý ze studentů se bude při zadání jednotného tématu cítit „doma“ v jiné části spektra (různé převládající pocity podle obr. 1) a bude také jinak směřovat. Měl by vědět, kam směřovat a učitel nebo zkušenější žák by měl být nápomocen, podobně jako při Vygotského přístupu postupného vývoje. Každý ze segmentů, nejen flow, může zlepšit žákovu schopnost se učit. Lze předpokládat, že u flow jakožto součinu vyšších skills a challenge bude posun nejvíce znatelný. Diskutabilní je hodnocení vzniklé ve flow zážitku, jako tvorby kvalitnější nebo hodnotnější než jiné. Je to samozřejmě závislé na vstupních, počátečních schopnostech člověka. Je pravděpodobné, že ale tato tvorba přináší dostatek uspokojení. Na schopnostech daného studenta, míněno vhodným užitím výtvarných médií, závisí hodnota a estetický výsledek artefaktu.

Obecné schéma aplikované na výuku

Recepce může být zároveň hodnocena jako **challenge**, výzva: formou vtažení do práce s daným médiem a zároveň náhled na tvorbu umělců prostřednictvím výuky dějin umění, zhlédnutí výstav, porozumění výkladu galerijní animace s vlastním prožitkem spolu s náhledem autora/komentářem kurátora. **Skills** mohou být zahrnuty pod vlastní tvorbu studenta, ale i učitele, který si snaží osvojit novou výtvarnou techniku, případně nový náhled na tvorbu převést do vhodné formy pro podání ostatním. Může jít o prohloubení

vnímání tvorby během arteterapeutického nebo artefietického semináře.

Předpokládané výstupy z výuky obsahující flow zážitek a jeho komponenty:

- Prožitek a motivovanost jsou součástí výuky
- Výuka přinese poznání
- Student je motivován k zlepšení vnímání výtvarné tvorby
- Dopad na další hodiny výuky – snaha tento zážitek zopakovat
- Student ponořený do tvorby méně při výuce vyrušuje a zároveň je méně přístupný vyrušování ze strany spolužáků

Možné chyby při hodnocení výuky, výuka případně neobsahuje komponenty flow:

- Student je zabrán do tvorby a nechá se tvořením pohltit, je jím unášen
- Student má představu o cíli výuky, ale není motivovaný činností samotnou
- Motivace i cíle student má, chybí mu ale prostředky k dosažení výsledků
- Student nezíská z výuky nic nového, případně si ani neupevní současné vědomosti nebo si nepochvíčí své schopnosti

Pro podporu obecně vnímaného flow přispívají tyto faktory:

- Jasně dané cíle pro každý krok úkolu
- Okamžitá zpětná vazba o průběhu a výsledcích
- Vyvážený poměr schopností a nároků v dané činnosti
- Pozornost se soustředí na danou činnost
- Člověk není rozptylován vnějšími podněty
- Není přítomen strach ze selhání
- Činnost se stává více komplexní, díky vizualizaci je možné si průběh provedení úkolu představit dynamicky, ne jako set po sobě jdoucích úkonů

- Vnímání času je zkreslení, většinou je časový úsek vnímán jako subjektivně kratší
- Činnost je důležitější než očekávaný výsledek, jde o autotelickou, sebenaplňující činnost

Subjektivní prožitek flow:

- Když činnost vykonávám, necítím zvláštní námahu.
- Intenzivně zažívám současný okamžik.
- Na činnost se intenzivně soustředím, co se děje okolo mě nezajímá.
- Při úkolu pociťuji radost.
- Cítím kontrolu nad situací.
- Této aktivitě bych se chtěl věnovat častěji, případně pokud budu mít více volného času.
- Čas mi teď ubíhá rychleji.
- Samotný výsledek práce pro mě není prioritou.

Objektivně pozorovatelné chování a subjektivní prožitky byly součástí sestavení dotazníků a tabulky pozorování a interview pro zachycení škály míry odpovídajícího chování. Proces flow je blízký ideálnímu průběhu vzdělávacího procesu, kdy se využívají získané dovednosti/vědomosti a aplikují se na nové řešené situace. Zároveň převládá vnitřní motivace a spolu s kontrolou situace se člověk cítí na činnost koncentrovaný.

Sledované údaje a otázky během výzkumu ve výtvarné výchově:

1. Pokud se zvýší schopnosti i výzvy, musí být stále v kanálu flow.
2. Sleduji, jestli se také (zároveň) zvýšila motivace.
3. U dotazníku jsou jako nejdůležitější hodnoceny otázky 1, 3, 7 (Jestli by se studenti chtěli raději věnovat něčemu jinému, jestli by se této aktivitě věnovali i mimo výuku, jestli jim čas ubíhal při výuce rychleji – oproti jiným předmětům.)

4. V pozorování jsem hodnotila přednostně pozorovatelné znaky flow jako ponoření do práce, radost z činnosti a snížení zájmu o okolí.
5. Nejčastější bylo ve výzkumu jen mírné zvýšení motivace. Byly úkoly pro studenty málo zajímavé?
6. Pokud motivace vzrůstala a zároveň také schopnosti a výzevy, byla některé z těchto proměnných častější?
7. Jaké byly časté počáteční hodnoty schopností a výzev – Jak si studenti důvěřovali na počátku zadání úkolu?
8. Během pozorování jsem přidala do tabulky položku nevyrušování s hodnocením 1–9 (9 je maximálně koncentrovaný a nezajímá se o okolí)
9. Během interview studenti zmiňovali sebedůvěru a motivaci v souvislosti s oblíbenými a neoblíbeně subjektivně pocitovými výtvarnými technikami.
10. Důležitou podmínkou bylo, aby studenti dobře pochopili instrukce a měli prostředky k tvorbě.

VÝZKUMNÁ HYPOTÉZA FLOW V TEORII VÝTVARNÉ VÝCHOVY:

Vnitřní motivace ve výtvarné výchově roste při růstu a rovnovážné hodnotě proměnných výzev a schopností.

Obecně se tato hypotéza již potvrdila, osvědčila se při zkoumání kvality trávení volného času, pocitů štěstí a vnitřní motivace. Za těchto předpokladů by tedy bylo možné postupovat při výuce rovnoměrným zvyšováním výzev a schopností a očekávat také zvyšování motivace žáků, případně jejich tvořivé invence. Tato hypotéza byla v pořadí druhá, po započatém výzkumu směřování k flow u učitelů. V metodách výzkumu jsem vycházela z kvalitativních a kvantitativních forem výzkumu. Formou pozorování jsem sledovala pozorovatelné projevy flow a jejich intenzitu na stupnici zaznamenávala do tabulky. V interview jsem zachycovala subjektivní výpovědi žáků, které mohly případně potvrdit nebo vyvrátit výskyt flow. Dotazník zachycoval ve škále proměnné flow, dále zpracovatelné kvantitativní metodou.

Dotazník s otevřenými i uzavřenými otázkami, pro všechny studenty ve třídě, byl použit pro doplnění interpretací získaných pozorování a interview (Hendl 2005, s. 186) proběhl pilotní test a revize. Poté jsem původní text dotazníku upřesnila a doplnila o vysvětlení škály pro hodnoty 1 a 9. Zpracování dotazníků bylo podobné jako u strukturovaného kvalitativního dotazování, bez použití softwaru. Hlavní pozorovanou proměnnou bylo snížení, zvýšení nebo stálost motivace. Jejich posun na konci výuky a poté seskupení do charakteristických skupin, přepočítání počtu dotazníků na procenta oproti celku a vyhodnocení výsledků vzhledem k stanovené hypotéze. Zachycuje poměr výzev (CH) a schopností (S) na začátku a konci vyučovacího bloku, ve kterém započala a končila práce na výtvarném úkolu. Po dohodě s učiteli, jsem zadala dotazníky ve výuce, kdy práce proběhla v 45 nebo 90 minutovém bloku. Měřena byla motivace na začátku a konci výuky. K zobrazení dat jsem použila vlastní návrh grafického znázornění výsledků (ponechala jsem původní osy proměnných schopností a výzev podle Cziksenti-mihalyiho 1988) také jsem použila názorné tabulky pro zapsání změn v proměnných. Dotazníky byly zpracovány do 24h od provedení výzkumu.

Interview – Byl užitý typ otázek zaměřený na pocity dotazovaných žáků, otázky byly otevřené i uzavřené, neutrální, citlivé a jasné (Hendl, 2005, s. 168). Pozitivisticky vedený rozhovor (Hendl 2005, s. 172) byl zaměřen na získání přesných informací k zachycení prožívání a chování. Využity byly stále stejné strukturované otázky, aby bylo možné odpovědi srovnávat mezi sebou, porovnat s výsledky pozorování a ověřit vzhledem k výsledkům dotazníků. Sledovány byly proměnné flow: exkluzivita dané činnosti (nechci se věnovat ničemu jinému, rád/a bych se činnosti věnovala i mimo výuku), plynutí času (volná odpověď, podle subjektivního prožitku), hodnocení subjektivního průběhu práce a vnější motivace hodnocení učitelem. Prostor byl také pro volné vyjádření pocitů při práci a určení míry jistoty při tvorbě. Dodatečně sledovanými proměnnými bylo subjektivní hodnocení vlivů okolí, rušení spolužáky nebo potřeba zapojovat se do rušení. Interview bylo zhodnoceno do 24 hodin od provedení formy doslovné transkripce (Hendl 2005, s. 216).

Pozorování – byl vybrán typ skrytého pozorování, nezúčastněné, strukturované, aby se potvrdila/nepotvrdila přítomnost žádaných proměnných (Hendl 2005, s. 191). Na základě pozorování bylo možné

potvrdit výsledky získané následně při interview s náhodně vybranými žáky. Bylo sledováno neverbální chování žáků, projevy soustředění, vyrušování a radosti z tvorby. Pozorovány byly proměnné: ponoření do činnosti, radost při tvorbě, snížení zájmu o okolí, nelibost při vyrušení, originalita a svébytnost při realizaci artefaktu – např. Odlišnost od případně nabízeného řešení učitelem slovně nebo ukázkou), jiné – nevyrušování. Stupně hodnocení 1–9.

Pro srovnání výsledků dotazníků a míry motivace v průběhu/ na konci procesu jsem ověřila shodu v pozorování motivace. K potvrzení, ale především osobní výpovědi určené pro další kvalitativní zpracování sloužilo interview. Důležitou součástí výzkumu byly také dotazníky, ve kterých studenti neuvedli změnu v motivaci, ale byly znatelné proměny změn schopností a výzev. Tato část spolu s ověřenými (dotazníkem a pozorováním) výpověďmi o flow by mohla vést k aplikovatelnosti výzkumu na zjištění důležitých prvků pro podporu vnitřní motivace a vzdělatelnosti ve výtvarné výchově.

Srovnání výsledků výzkumu s ohledem na praxi výtvarné výchovy:

Pro potřeby stanovení cílů pedagogického působení ve výtvarné výchově a možností nabízených flow uvádím dva subjektivní příklady flow předložené prof. Cziksentsmihályim: *U tvůrčích výtvarných aktivit, kde obvykle nemáme jasnou představu o výsledku, si člověk musí vyvinout silný osobní smysl pro to, co chce vykonat. Umělec si musí vytvořit vnitřní kritéria pro „dobré“ a „špatné“, která ho v práci vedou. Bez tohoto vnitřního vedení by nebylo možné prožívat stav flow.*¹¹¹ (Cziksentsmihalyi, 1996, s. 89)

V následující ukázce hovoří kurátor o zhlédnutí Picassova obrazu Guernica, a jeho odlišného zážitku po zhlédnutí v Madridu a Muzeu moderního umění v New Yorku (Cziksentsmihalyi, 1990, str. 121): *„Viděl jsem malbu v Madridu a možná to byla nejlepší malba, kterou jsem kdy viděl. A možná to bylo z části také kontextem, ve kterém jsem ji viděl. Vyjdete z muzea a Frankovy civilní stráže jsou na ulici a nosí střelné zbraně. A to mělo opravdu odezvu v kulturní situaci, kterou jsem nikdy v Muzeu moderního umění neměl. Byla to jen malba, další malba. A toto byla opravdu výjimečná situace.“* (Cziksentsmihalyi, 1990)¹¹²

Obě ukázky zachycují původní citace prof. Csikszentmihalyiho o flow. Pro praxi výtvarné pedagogiky je nutné zamyslet se nad oběma z nich. Obsahová stránka flow a forma, případně podmínky flow jsou dvěma způsoby uchopení tohoto fenoménu. Forma, objektivní podmínky pro dosažení flow jsou blízké podmínkám navození estetické zkušenosti a zároveň pedagogicky působícímu prostředí. Výsledkem estetické zkušenosti ve formální oblasti může být náhlé rozšíření pohledu, přepracování nebo srovnání dříve nabytých informací o uměleckých dílech, daném historickém období, výtvarné technice atd. Estetická zkušenost může být závislá na vnějších okolnostech, od kterých se může prožitek odvíjet. Artefakt a zkušenost zážitku, vizuální stimulus a zpracování umělce spolu s kulturním zázemím, který podporuje určitou funkci formy estetického zážitku, jsou dva na sobě závislé póly zaměření pozornosti, mezi kterými se divák pohybuje. Důležitou roli zastává v estetickém zážitku znovu diskutovaná estetická distance. Při ní je důležité být si vědom hranice, na které se divák nesoustředí příliš na vlastní prožitky, ale ani na technické charakteristiky a soudy o artefaktu. To popisuje Zuska (2001, s. 53) jako poddistancování a předdistancování.

Poznámky:

- I Popper, K. S.: *The Logic of Scientific Discovery*. New York, Harper Torchbooks, 1965
- II Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I. S. 1992
- III In: Martinec T.: *Prožitek flow, výtvarná tvorba a vnímání uměleckých děl*. Kol. Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. PFMU 2008 ISBN 978-80-210-4371-8

Literatura:

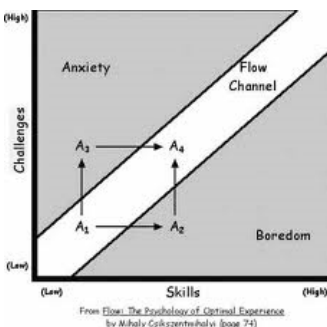
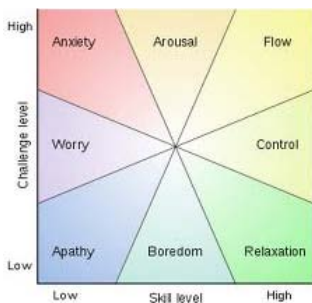
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow. Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row, 1990. ISBN 978-0061339202.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., CSIKSZENTMIHALYI, I. S. *Optimal experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge University Press, 1988. ISBN 0-521-43809-8.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *O štěstí a smyslu života*, Praha 1996 ISBN 80-7106-139-5.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997, Spring). *Flow and evolution. The NAMTA Journal*, 22 (2), 36—58.
- CSIKSZENTMIHALYI, m. (1990) *Art od seeing an interpetation of the aesthetic encounter. USA. J.P. Getty Museum*. ISBN 0892361565.

HENDL, J.: Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Portál Praha 2005. ISBN 80-7367-040-2.
 CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
 ZUSKA, V.: Estetika, úvod do současnosti tradiční disciplíny. Triton, Praha, 2001, ISBN 80-7254-194-3.

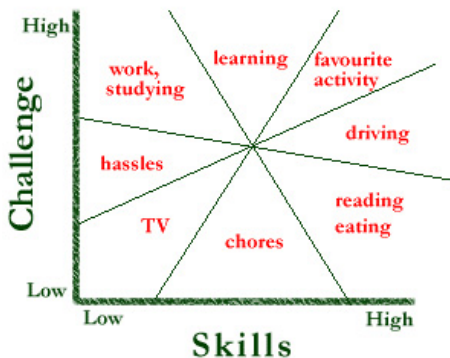
Mgr. Markéta Kvasničková (Karlíková)

Vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové obor výtvarná výchova, anglický jazyk pro ZŠ, absolventka sebezkušenostního výcviku v arteterapii, v současnosti šestým rokem studentka doktorského studia na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně. Lektorka, v současnosti na MD.

markuschka@yahoo.com



Obr. 1, 3



Obr. 2

Znázornění výsledků

celkový počet dotazníků: 75 ks, počet záznamů pozorování a interview 22 ks (29 %), dotazníky byly srovnány do skupin podle odlišného trendu změn měření motivace:

N 75	Zvyšující se MOTTIVACE	A ZVÝŠENÍ výzev, schop	A SNIŽENÍ výzev, schop	Stejná MOTTIVACE	Snižující se MOTTIVACE	A ZVÝŠENÍ výzev, schop	A SNIŽENÍ výzev, schop
+1	12	6	5	—	10	3	5
2 až 3	6	4	2	—	10	5	3
4 až 5	5	3	1	—	6	3	2
5 až 9	1	1	0	—	1	0	1
celkem	24 (32 % z 75)	14 (58,3 % z 24)	8 (33,3 % z 24)	24 (32 % z 75)	27 (36 % z 75)	11 (40,7 % z 27)	11 (40,7 % z 27)

Ve stanovené hypotéze jsem sledovala závislost zvyšování vnitřní motivace a zároveň schopností a výzev nebo opačný trend snižování vnitřní motivace a zároveň snižování schopností a výzev. K zachycení jsem využila grafického lineárního znázornění.

pozorování/ interview 22 výše motivace konec měření	dotazníky spávané s pozorováním n22	Pozorování n22	Shoda v % v pozorované a dotazníkové míře motivace z n22 (odchylka +/-1)	Motivace v dotazníku a interview odpovědi potvrzující flow ot. 1N, 3A, 7A	Flow potvrzeno dotazníkem, pozorováním, interview (otázkami 1, 3, 7)
Motivace 7—9	13	11	7 z 12 (58 %)	6	2
Motivace 4—6	6	7	2 z 7 (29 %)	3	0
Motivace 1—3	3	4	1 z 3 (33 %)	0	0
celkem	22	22	10 z 22 (45 %)	9	Grafické flow 3 opak flow 1

ANALÝZA VYBRANÉ DIDAKTICKÉ LITERATURY PRO PŘEDMĚT VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Mgr. Miloš Makovský

Anotace: Příspěvek se zabývá dosavadními poznatky doktoranda při analýze didaktické literatury, vztahující se k předmětu výtvarná výchova. Popisuje dílčí výsledky výzkumu v rámci grantu IGA „Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova (...)“; uvádí konkrétní příklady hodnocených publikací a jejich prvků. Srovnává používané výtvarně-didaktické materiály s oficiálním seznamem učebnic s aktuálně platnou doložkou MŠMT.

Klíčová slova: didaktická literatura, učebnice, analýza, inspirační zdroje.

Abstract: The paper deals with existing knowledge in the analysis of the didactical literature related to the subject of art education. It describes partial results of research under the IGA grant “Analysis of Inspirational Resources and Didactic Materials of a Primary School Teacher in the Field of Visual Art Education (...)”, it gives a concrete examples of reviewed publications and their elements. It compares the use of art-educational materials with the official list of textbooks currently valid clause Ministry of Education.

Key words: didactical literature, textbook, analysis, inspirational resources.

I přes intenzivní rozvoj ICT technologií v současném vzdělávání (a v našem životě obecně) hrají tištěné edukační materiály stále významnou a nezastupitelnou roli. *Učebnice* – jakožto specifický druh *knihy* – je neodmyslitelnou součástí výuky téměř všech předmětů na základní škole (na kterou budou následující odstavce zaměřeny), nejen z důvodu zvyku na toto médium, ale také pro jeho snadné

použití a absenci dalšího příslušenství (software, hardware, internetové připojení atd.).

Z výzkumné sondy, uskutečněné v rámci projektu *„Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a kultura“*³⁷ vyplývá, že učitelé výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ při přípravě výtvarného úkolu téměř ve stejné míře využívají *internet* (30 respondentů) a *odborné knihy, časopisy* (29 respondentů). V téměř poloviční míře je pak zastoupena výše zmíněná *učebnice* (16 respondentů). Co se týče samotné práce v hodině, učitelé nejčastěji využívají *příručky her a tvořivých úkolů* (27 respondentů) a *publikace pro učitele primárního vzdělávání* (21 respondentů). Tato část výzkumné sondy byla realizována prostřednictvím dotazníků, které byly distribuovány na 8 školách v různých krajích ČR, celkový počet respondentů byl 36. Nejedná se tedy samozřejmě o zcela objektivní výsledek, nicméně z něj vyplývá několik poznatků, které korespondují s dosavadními poznatky autora a které byly v rámci výše zmíněného projektu ověřeny během hospitací či pohospitačních rozhovorů s učiteli.

V rámci pohospitačního rozhovoru byli učitelé dotazováni (celkem 10 respondentů), zda cítí potřebu vzniku nového didaktického materiálu pro výtvarnou výchovu na 1. stupni. V sedmi případech odpověděli kladně, ve třech záporně. V rámci realizované sondy tedy převažoval zájem. Ostatně to bylo i prvotní motivací pro vznik celého projektu – touto tematikou se řešitelka a spoluřešitelé začali zabývat po kladném ohlasu na jednoduchý *Pracovní sešit pro výtvarné činnosti* (GÉRINGOVÁ, J. a D. MYŠÁKOVÁ, 2011), vytvořený v rámci projektu Katedry primárního a preprimárního vzdělávání PF UJEP *Společně to dokážeme*.

Při zkoumání toho, které konkrétní materiály učitelé nejčastěji využívají, se na první příčce (učitelé ji uvedli celkem 7x) umístila publikace *Knihy výtvarných nápadů*³⁸. Např. na čtvrtém místě (3x) se pak objevila metodická příručka *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku*³⁹ z roku 1984. Na tomto zajímavém kontrastu lze představit současnou situaci výtvarné výchovy (alespoň tam, kde byla realizována výzkumná sonda): učitelé hojně využívají buď doslovných „kuchařek“ (dobře graficky zpracovaných, ale bez kontextů k současnému

37 realizováno na KVK PF UJEP, řešitelka doc. Jitka Géringová, Ph.D., autor textu je spoluřešitelem.

38 WATT, Fiona. *Knihy výtvarných nápadů*. 1. české vyd. Praha: Svojtka, 2009, 96 s. ISBN 978-80-256-0313-0.

39 POUPA, Vladimír a Jan VOSEČEK. *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

výtvarnému umění, k dějinám výtvarného umění, bez výchovného aspektu a větší podpory tvořivosti dítěte), nebo učebnic z minulého režimu (dobře metodicky zpracovaných, odborných, ale s dobovým politickým podtextem). Ať už to signalizuje pohodlnost učitelů při tvorbě výtvarných zadání či jejich bezradnost nad výběrem kvalitního didaktického materiálu, potřeba tvorby nových výukových materiálů pro výtvarnou výchovu je evidentní.

Podíváme-li se na *Seznam učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání platný ve školním roce 2013/2014*⁴⁰ (stav ke dni 1. 10. 2013), objevíme zřetelný nepoměr mezi počty schválených publikací pro jednotlivé předměty a nepřilíš pestrou nabídku titulů pro předmět výtvarná výchova (viz následující tabulka):

Český jazyk a literatura (1. stupeň)	135
Český jazyk a literatura (2. stupeň)	48
Anglický jazyk	219
Německý jazyk	42
Francouzský jazyk	8
Ruský jazyk	14
Španělský jazyk	7
Český jazyk jako cizí jazyk	2
Matematika a její aplikace (1. stupeň)	75
Matematika a její aplikace (2. stupeň)	76
Informační a komunikační technologie	4
Člověk a jeho svět	80
Dějepis	31
Výchova k občanství	14
Fyzika	31
Chemie	13
Přírodopis	31
Zeměpis	36
Hudební výchova	14
Výtvarná výchova	10
Výchova ke zdraví	1
Člověk a svět práce	6
Volitelné předměty, doplňující vzdělávací obory, různé	26

40 Schvalovací doložky učebnic: Seznam učebnic pro základní, střední a speciální vzdělávání. *MŠMT ČR* [online]. 2013 [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32477/download/>

Učebnice a učební texty pro výtvarnou výchovu jsou zastoupeny dvěma řadami: 1.) *Obrazárna v hlavě* (1–6) a *Průvodce výtvarným uměním* (I–V). I přesto, že publikace byly poprvé vydány v devadesátých letech, platnost doložky stále prodlužována, což do jisté míry svědčí o jejich nadčasovosti a kvalitě. Zastoupení učebních textů, které by obsahovaly i praktické lekce, ovšem zcela chybí.

V rámci výše zmíněného projektu byla kromě dotazníkového šetření, hospitací a pohospitačních rozhovorů provedena také rešerše literatury, používané (nebo potenciálně využitelné) pro předmět výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ. Během rešerše bylo hodnoceno 33 domácích publikací, vydaných v rozmezí let 1963–2011. Výběr těchto publikací byl uskutečněn tak, aby pokryl co nejširší škálu různých přístupů – zahrnoval jak učebnice a metodické příručky, tak „příručky tvořivých úkolů“ pro děti a rodiče (s ohledem na fakt, že je využívají i učitelé na 1. stupni ZŠ). Této rešerše se zúčastnili všichni členové řešitelského týmu a hodnotící kritéria byla rozdělena do dvou hlavních složek: do obsahové (např. formulace úkolů, atraktivita námětů či výchovný aspekt) a formální (např. grafická úprava, přehlednost a orientace v publikaci či ilustrace).

Jako příklad „pozitivně“ hodnocené publikace uvedme titul *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku*⁴¹. V závěrečném hodnocení byla jako pozitiva uvedena: *Zařazení témat z okolí dítěte (např. hračka, loutka, stovebnice); množství ilustrací doprovázených krátkými komentáři (technika, námět, formát...); ilustrace často srovnávají více výstupů z jednoho zadání.* Negativa nebyla uvedena žádná. Naproti tomu „negativně“ hodnocenou publikací byla např. kniha *365 Malujeme celý rok*⁴². Jako pozitivum bylo uvedeno: *široká škála kresebných a malebných stylů a výtvarných technik.* Jako negativa bylo uvedeno: *Neobsahuje již zmíněný výchovný aspekt – odkazy do dějin umění, doplňující otázky nad jednotlivými tématy či technikami; kniha je založena na kuchařce „krok za krokem“, co vidíš, tak nakresli; myslím si, že by měla mít více prostoru pro tvorbu – něco, co děti samy domyslí, dokreslí.*⁴³

Tento způsob hodnocení a následná společná diskuse o posuzovaných knihách nebyla samozřejmě relevantní výzkumnou metodou, přispěla však k rozšíření znalostí řešitelského týmu a k předběžnému sestavení parametrů, jimiž by měla disponovat aktuálně vyvíjená didaktická příručka. Prvotními a zajímavými poznatky z této rešerše

41 POUPA, Vladimír a Jan VOSEČEK. *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku*. Vyd. 4., upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 191 s.

42 WATT, Fiona. 365 *Malujeme celý rok*. Praha: Svojtka&Co, 2010. ISBN 978-80-256-0465-6.

43 hodnotitelé Mgr. Miloš Makovský, Bc. Kamila Bohdálková, dokument zpracovala Mgr. Dagmar Myšáková

byla například nepřímá úměrnost mezi stářím a kvalitou – knihy vydané před desítkami let (odhlédneme-li od ideologického podtextu učebnic a metodických příruček minulého režimu) vykazují pečlivější a citlivější zpracování, než tituly například loňské. Opačný vývoj je pak patrný na grafické úpravě knih – ta má s postupujícím časem naopak vzestupnou tendenci (...). Dalším poznatkem je dominance schematických a šablonovitých návodů k činnostem, jež nelze nazývat tvůrčími (kreativními), přestože tak autoři publikací hojně činí. Soudě dle výzkumu na ZŠ i dle předchozích zkušeností řešitelského týmu je toto pojetí velice žádané a s nadšením přijímané.⁴⁴

Pro potřeby vývoje nových didaktických materiálů pro předmět výtvarná výchova by ale do budoucna bylo vhodné disponovat objemnější rešerší, objektivnějším způsobem hodnocení a jasně strukturovanou metodikou. Tato rešerše je aktuálně zvažována, spolu s vypracováním seznamu dostupné didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na ZŠ (od vzniku samostatného předmětu do současnosti).

Literatura:

GÉRINGOVÁ, J., M. MAKOVSKÝ a L. MINAŘÍKOVÁ. Studentský výzkumný projekt „Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a Kultura.“ *Výtvarná výchova*. 2013, ročník 53, č. 1/2013, s. 4–6. ISSN 1210-3691. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. c2013–2014 [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Mgr. Miloš Makovský

Autor vystudoval učitelství výtvarné výchovy na PF UJEP, působí zde jako odborný asistent a interní doktorand. Pracuje jako učitel výtvarného oboru na ZUŠ. Je členem redakce literárně-kulturního časopisu H_aluze, zajímá se o zprostředkování výtvarné tvorby, knižní design a typografii.

milos.makovsky@yahoo.com

44 GÉRINGOVÁ, J., M. MAKOVSKÝ a L. MINAŘÍKOVÁ. Studentský výzkumný projekt „Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a Kultura.“ *Výtvarná výchova*. 2013, ročník 53, č. 1/2013. ISSN 1210-3691, s. 6.

INSTALACE UMĚLECKÉHO DÍLA JAKO FORMA EDUKACE – PŘEDSTAVENÍ KLÍČOVÝCH BODŮ DISERTAČNÍHO PROJEKTU

Mgr. Dagmar Myšáková

Anotace: Příspěvek představí hlavní body autorčina disertačního projektu, zaměřeného na zkoumání instalace uměleckého díla jako specifické formy edukace a důležitého komunikačního nástroje mezi divákem, uměleckým dílem a výstavní institucí. Cílem práce je prozkoumat a popsat způsoby, jakými galerie využívají instalaci uměleckého díla i architektonické řešení výstavy jako výchovně-vzdělávacího prostředku a komunikačního kanálu a navrhnout vlastní způsob řešení prostřednictvím autorského výstavního projektu.

Klíčová slova: galerijní edukace, zprostředkování umění, instalace uměleckého díla.

Abstrakt: This text will introduce main headlines of author's dissertation project which is focused on researching installation of an artwork as a specific type of education and important part of communication between percipient of art, artwork and art institution. First aim of this work is researching and pointing to ways used by art galleries through installation of artwork and architecture design of an exhibition as education tool and communication channel to the viewers. Next goal is to realize author's exhibition project with own ways to deal with researched issues on art gallery education.

Key words: gallery education, mediation of art, artwork installation.

Předmětem následujícího textu je představit hlavní body vlastního disertačního projektu, zaměřeného na instalaci uměleckého díla a formy komunikace výstavní instituce skrze instalaci a architektonické řešení výstavy. Projekt propojuje hlavní oblasti mého zájmu:

výtvarné vzdělávání, galerijní provoz a galerijní edukaci. Cílem práce je prozkoumat možnosti instalace uměleckého díla jednak jako nositele informace a způsobu interpretace, jednak jako komunikačního nástroje v interakci divák-dílo a divák-galerie.

Každá výstava je již sama o sobě určitým typem interpretace uměleckého díla, zejména pak výstava zaštitěná konkrétním kurátorským záměrem. Zde je třeba zmínit především výstavy pořádané pod záštitou jednotného tématu či kurátorského konceptu, kde jsou díla uváděna do určitého (nového) většinou předem vymezeného kontextu, což je úzce spojeno s osobností a rolí kurátora.

Na tuto problematiku reagovala (jak popisuje v přednášce *Jak jsme zkoušeli po pádu komunismu dohánět kulturní svět*, probíhající v rámci projektu Středy na AVU Ludvík Hlaváček) první výroční výstava českého Sorosova centra pro současné umění pořádaná v roce 1993. Výstava byla zaštitěna tématem *Krajina: Jak se proměnil kdysi tradiční obor malby krajinářství*, a zaměřovala se na téma krajiny v současném umění. Vystavená díla byla vybrána komisí, která volila z děl přihlášených na inzerátem vyhlášenou výzvu k účasti na tomto projektu. Výstavou reagovali pořadatelé na tehdy teprve vzrůstající oblibu organizování tzv. kurátorských výstav, jež se jim však zdála problematičtější. Dle slov Ludvíka Hlaváčka je způsob pořádání výstav pod záštitou kurátorské koncepce oprávněný a platný, nesmí však být vystavené dílo touto kurátorskou koncepcí přebito. Pokud je však práce kurátora prováděna citlivě, může kurátorský záměr pomoci dílo zprostředkovat a přiblížit.⁴⁵

A právě na tuto myšlenku reaguje zde popisovaný disertační projekt, kdy nástrojem pro zprostředkování a přiblížení uměleckého díla může být právě způsob jeho instalace.

Jedním s inspiračních zdrojů pro řešenou problematiku se stala výstava Karla Malicha v Jízdárně Pražského hradu, kterou ve dnech 1. 2. – 8. 5. 2013 pořádala pod záštitou prezidenta republiky Václava Klause Správa Pražského hradu. Produkci výstavy zajišťovala především Galerie Zdeněk Sklenář a Simona Vladíková. Autorský tým výstavy tvořili kromě kurátora Tomáše Vlčka také Federico Díaz a Zdeněk Sklenář. Autorem architektonického řešení byl taktéž Federico Díaz. V čem tkví onen inspirační moment této výstavy, naznačuje následující citace z tiskové zprávy:

45 Jak jsme zkoušeli po pádu komunismu dohánět kulturní svět. *Česká televize* [online]. 2013 [cit. 2013-06-18]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/219456-jak-jsme-zkouseli-po-padu-komunismu-dohanet-kulturni-svet/>

„V souladu s charakterem umělcovy tvorby je také pojata instalace výstavy, kterou vytvořil Federico Díaz, Malichův žák z doby jeho působení na pražské Akademii výtvarných umění. Na rozdíl od tradičního prostoroového řešení, kdy se obrazy či sochy rozmísťují v interiéru členěném panely, jsou tentokrát ponechány v otevřeném prostoru. Takové pojetí nejlépe umožňuje pochopit Malichovo uvažování o pevné hmotě jako o volně proudící energii. S tímto přístupem souzní rozměrný, na míru utkaný koberec, pokrývající celou plochu podlahy v Jízdárně; instalace se ve své podstatě stává dalším artefaktem.“⁴⁶

Jakkoli byla tato výstava a její architektonické řešení diskutabilní, jednalo se o případ práce s instalací uměleckého díla, jenž je v našem prostředí ojedinělý a zároveň nabízí otázky: Jakým způsobem je možné záměrně zacházet s instalací uměleckého díla jako s nosičem informace, interpretačním a edukačním nástrojem a komunikačním kanálem? Kdy je tento způsob instalace ku prospěchu, tedy pomáhá divákovi při percepci uměleckého díla, a kdy naopak dílo devaluje?

46 Tisková zpráva k výstavě Malich v Jízdárně Pražského hradu dostupná na *Karel Malich* [online]. 2013 [cit. 2013-06-18]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/media/files/press/TZ-Malich-SklMa12.pdf>

Hlavní body projektu

Disertační projekt, jenž vychází z výše popsaného, je rozdělen do dvou stěžejních fází. V první fázi bude realizována výzkumná sonda zaměřená nejen na domácí, ale i zahraniční (pravděpodobně středoevropský) galerijní provoz a orientovaná na způsoby využití instalace uměleckého díla jako formy edukace a komunikace. Cílem této sondy bude nalézt a popsat způsoby, jakými výstavní instituce zacházejí s instalací uměleckého díla jako prostředníkem mezi divákem a dílem a jak a zda využívají instalaci uměleckého díla jako výchovně-vzdělávacího prostředku.

Při výzkumu budou použity následující výzkumné metody: pozorování, interview, dotazník a jejich následná obsahová analýza. Data budou pořizována v autentickém prostředí s kurátory, autory architektonického řešení, umělci i galerijními pedagogy. Projekt počítá s výjezdy do zahraničí, stejně jako s propojením zkoumané problematiky s obsahem galerijní edukace. Zde se například nabízí otázka, jakým způsobem a zda vůbec pracují galerijní pedagogové s instalací uměleckého díla a zda lze již předem počítat s instalací díla jako nástrojem, jenž by mohl být dále využíván v doprovodných

edukačních programech. (V našem prostředí se touto problematikou zabývá Mgr. Jana Reichel, studentka doktorského studijního programu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.)

Dalšími prostředky, se kterými lze na výstavách záměrně pracovat je jednak interaktivita, kdy instalace díla vybízí diváka k činnosti a nechává ho pouze v roli pasivního pozorovatele, jednak doprovodné materiály k výstavě (známé jsou například pracovní listy či galerijní kufříky), jež mohou být taktéž součástí výstavy a tedy i instalace.

Hlavním výstupem výzkumu by měl být popis a případná kategorizace přístupů výstavních institucí k instalaci uměleckého díla jako k formě edukace (a komunikace).

Druhou fází práce je realizace vlastního výstavního projektu (případně série výstav). Na této výstavě by měly být jednak reflektovány výsledky výzkumné sondy, jednak nabídnut vlastní modelový příklad, jak lze pracovat s instalací uměleckého díla jako edukačním a komunikačním nástrojem. Teoretické poznatky z výzkumu (především pak informace získané v zahraničí), tak budou dále reflektovány na konkrétním případě v galerijní praxi.

Literatura:

Jak jsme zkoušeli po pádu komunismu dohánět kulturní svět. *Česká televize* [online]. 2013 [cit. 2013-06-18]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/219456-jak-jsme-zkouseli-po-padu-kunismu-dohanet-kulturni-svet/>
Tisková zpráva k výstavě Malich v Jízdárně Pražského hradu dostupná na *Karel Malich* [online]. 2013 [cit. 2013-06-18]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/media/files/press/TZ-Malich-SklMa12.pdf>

Mgr. Dagmar Myšáková

Autorka absolvovala Pedagogickou fakultu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem v oboru Výtvarné edukativní studia. V současné době je doktorandkou Katedry výtvarné kultury PF UJEP a studentkou oboru Kurátorská studia na Fakultě umění a designu na téže univerzitě. Působí také jako galerijní pedagog v ústecké Galerii Emila Filly.

dasamysakova@seznam.cz

ZÁKLADNÍ VZTAHY VIZUÁLNÍHO A JAZYKOVÉHO KÓDU, JEJICH ROZDÍLNOST A MOŽNOST PŘEVODITELNOSTI

Mgr. Hana Pejčochová

Anotace: *Text článku se věnuje problematice komunikace, možností převoditelnosti jednotlivých komunikačních kódů a jejich rozdílností.*

Klíčová slova: *Komunikace, verbální komunikace, vizuální komunikace, překlad.*

Abstract: *This text follows the methods and forms of communication and possibilities of transferability between communication forms and their references.*

Key Words: *Communication, verbal communication, visual communication, translation.*

Chceme-li na následujících řádcích sledovat základní vztahy mezi jazykem a obrazem (vizuálem), a zodpovědět otázku, zda je možné převádět jednotlivá sdělení skrze tyto kódy, je nejprve nutné zamyslet se nad podstatou a vztahem obou entit:

Co je jazyk a jaká je souvislost jazyka a myšlení?

Jazyk je podle jedné definice⁴⁷ znakový systém, pomocí kterého se popisují věci, akce, myšlenky a stavy a řeč je jeho konkrétní realizací. „...schopnost řeči je univerzální, ale zároveň je pravda, že lidé v různých částech světa hovoří různými jazyky, a v tomto smyslu lze tedy řeč, stejně jako kulturu, považovat za koncept, který popisuje spíše odlišnosti než podobnosti jednotlivých lidských skupin.“⁴⁸

47 např. Ferdinand de Saussure v knize Kurz obecné lingvistiky (Saussure, F. Kurz obecné lingvistiky. Praha. Academia 1996. ISBN 80 200 0560 9.) rozlišuje zde řeč (langage) na dva základní komponenty jazyk – langue a mluvu – parole (jazyk definuje jako systém znaků a mluvu jako materiální aplikaci jazyka)

48 ERIKSEN, T. H. Antropologie multikulturních společností. Praha. Triton 2007, s. 139, ISBN 978-80-7254-925-2.

Pokud se zabýváme jazykem, není možné pominout souvislost mezi jazykem a myšlením.

Existuje celá řada hypotéz pojednávajících vztah jazyka a myšlení. Mezi jazykem a myšlením existuje určitá velmi těsná vazba, kterou by bylo možné pojmenovat jako vzájemné ovlivňování; myšlení je podporováno jazykem a jazyk je prostředkem jeho dalšího rozvoje. Příkladem je Sapirova a Whorfova hypotéza jazykového relativismu (ve své silné verzi) předpokládá, že myšlení je utvářeno jazykem, že slovní zásoba a mluvnice dané kulturou jsou zdrojem pojmů pro myšlení, že jedinec může vnímat svět a přemýšlet o něm jedine prostřednictvím pojmů poskytnutých jazykem, a že mezi kulturami s odlišnými jazyky tedy mohou existovat rozdíly ve slovní zásobě a mluvnici, což povede k utváření odlišných pojmů a tím pádem i k jinému myšlení a vnímání světa.⁴⁹

Nejedná se o absolutní vztahovou podmíněnost. Existují také průkazné studie, které dokládají, že myšlení probíhá i bez existence jazyka (u lidí postrádajících řeč nebo u zvířat). Kognitivní Piagetův⁵⁰ pohled tvrdí, že řeč jen popisuje myšlení a že určité pojmy se musí vyvinout dříve, než je jazyk může smysluplně popsat. Jazyková vyjádření pro myšlenky se lze naučit, ale nelze je pochopit, dokud kognitivní vývoj nevytvořil pojmy, které jsou jejich základem. (Odpovídá prvnímu stádiu kognitivního vývoje, tzv. senzomotorickému, kdy jsou postupně osvojovány vnitřní prezentace, dokud všeobecná symbolická funkce neumožní, aby se projevil jazyk.)

Toto volná vazba myšlení na jazyk, podpořená odlišností různých způsobů uvažování o věcech, bude podstatná pro pochopení souvislosti textu a obrazu.

49 HILL, G.: Moderní psychologie, Praha. Portál 2004, s. 167, ISBN 80-7178-641-1.

50 PIAGET, J. Psychologie dítěte. Praha. Portál 2001, s. 92, ISBN 80 7178 608 X.

Jaká je souvislost vizuálního a verbálního respektive textového?

O existující souvislosti mezi jazykem (textem) a obrazem vypoví dá i existence pojmu užívaného v obou pojetích; tímto pojmem je gramotnost. Gramotnost ve smyslu jazykovém bychom mohli volně definovat jako schopnost či znalost čtení a psaní a gramotnost vizuální můžeme definovat jako schopnost a dovednost pochopit

vizuální informace a dále s nimi komunikovat (v českém prostředí např. Jaroslav Vančát)

Miroslav Petříček v knize *Myšlení obrazem* (Petříček, 2009) definuje základní myšlenku postihující vztah obrazu a jazyka, tvrdí, že text stejně jako obraz je médium, ale zároveň upozorňuje na to, že jedno je neredukovatelné a nepřevoditelné v druhé. Na druhou stranu jazyk sám (resp. jeho pojmový aparát) je zcela zakotven v původně konkrétních obrazech. Je plný metafor a i při rozumění je často třeba mít na paměti bezprostřední zkušenost s konkrétními pojmy. Dokladem tohoto je jazykový proces nazývaný se abstraktizace konkrétní, kdy z pojmu původně označujícího jedinečnou skutečnost (Manchester), vzniklo označení obecnějšího rámce (manšestr).

Text i obraz jsou si i myšlenkově velmi blízké... „říkáme-li, že obraz čteme, není to nevlastní způsob vyjadřování, protože v okamžiku, kdy říkáme, co obraz znamená, co obraz ‚říká‘, a dokonce i tehdy, když jenom říkáme, co na obraze vidíme, jedná se už porozumění obrazu nějak čtením, protože je zprostředkováno znakovým systémem jazyka, tedy porozuměním je, jehož modelem je text, a nikoliv obraz.“⁵¹

Ve chvíli, kdy začneme o obrazech hovořit, dochází v podstatě k překladu z jednoho média do druhého, ovšem překlad sám je obrovským úskalím i v rámci překladů „intermediálních“.

Na toto úskalí upozorňuje Mounin ve své knize *Teoretické problémy překladu*⁵², kde uvádí příklad problematického vyjádření respektive překladu věty: (On) přeplaval řeku.

„Francouzština utvoří větu *Il traversa la rivière à la nage* (doslova: zkřížil řeku plaváním). V angličtině však narazíme na zcela jiné členění té samé skutečnosti ve větě *He swam across the river* (doslova: plaval napříč řekou).⁵³ Jedná se zde o diametrálně odlišné chápání a vyjádření téhož děje, což bezesporu souvisí i s problematikou rozdílnosti myšlení.

Z výše zmíněného vyplývá, že není možné zcela odlišit „textovou“ zkušenost od zkušenosti „vizuální“ (obrazové), protože neexistuje myšlení obrazem, které by nebylo jeho čtením.

Jenže způsob překladu/ interpretace závisí mimo jiné i na skupině proměnných souvisejících s rozdílností lidského vnímání (hlavně vizuálního).

51 PETŘÍČEK, M. *Myšlení obrazem*. Praha. Hermann a synové 2009, s. 10, ISBN 978-80-87054-18-5

52 MOUNIN, G. *Teoretické problémy překladu*. Praha Karolinum 1999, s. 51, ISBN 80-7184-733-X.

53 viz tamtéž

V knize G. Hilla *Moderní psychologie*⁵⁴ jsou definovány tři typy rozdílnosti ve zrakovém vnímání: rozdílnost individuální, sociální a kulturní.

V individuálních rozdílech vnímání hraje velkou roli zkušenost, která ovlivňuje nastavení vnímání. Dokladem možné nastavitelnosti je pokus Bugeleskiho a Alampaye (1961), kteří zjistili, že vnímání dvojznačného obrazu se mění v závislosti na předchozí zkušenosti osob.

Rozdílnost sociální je způsobena příslušností k určité společenské třídě, etnické skupině či dokonce pohlaví. Dle některých z antropologů (například Erwin Ardener 1977)⁵⁵ existují tzv. mužské a ženské světy, odlišné spíše metakomunikací než jejich vnímáním.

Dalšími z faktorů ovlivňujícími rozdílnost vnímání je osobnost vnímatele a jeho kognitivní styl. „Výzkum Postmana a Kol. (1948) prokázal, že při větších rychlosti předkládání pomocí tachistoskopu poznávaly osoby dříve slova, která se vztahovala k jejich dříve zjištěným osobním hodnotám. Slova jako ‚ochotný‘ a ‚přátelský‘ rozpoznávaly dříve osoby s převahou sociálních hodnot nad hodnotami teoretickými, rychleji než slova jako ‚logický‘ či ‚analýza‘.“⁵⁶

Chceme-li zkoumat rozdílnost vnímání a její vliv na vnímání vizuálů, je nutné mírně odbočit a sledovat i rozdílnost v oblasti kognitivních předpokladů a schopností.

Podle určitých názorů existuje „minimální vizuální prožitek“ (příjem vizuální informace a objektivní popis viděného), který je nám všem společný, a odlišnosti přicházejí na řadu až při kognitivním zpracování vizuální informace. Tento názor vyplývá z představy o oddělení fyziologického procesu vidění (percepce) od kognitivně vyšších procesů analýzy a interpretace (tato koncepce je také vyjadřována metonymií „nevinného oka“). Oproti tomuto, řekněme tradičnímu, pojetí, se stále silněji prosazuje představa, že „vidění“ se vytváří až v součinnosti komplexní struktury centrální nervové soustavy. V tomto pojetí („dobového oka“, period eye) lze říct, že samo vidění je již (historicky/sociálně/kulturně podmíněnou) formou interpretace.⁵⁷

54 HILL, G.: *Moderní psychologie*, Praha. Portál 2004, s. 167, ISBN 80-7178-641-1

55 in Ardener, E. *Belief and the problem of women*, London. J. M. Dent and Sons. 1977

56 HILL, G.: *Moderní psychologie*, Praha. Portál 2004, s. 180, ISBN 80-7178-641-1

57 ZÁLEŠÁK, J.: *Rámce interpretace. K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarném umění*. (Disertační práce). PF MU Brno 2007, s. 82

Jazyk hovořící o obraze aneb možnosti překladu

„Myšlenka interpretace vyžaduje, aby ‚část‘ normálního jazyka byla použita jako ‚interpretant‘ (v Peircově smyslu)⁵⁸ jiné ‚části‘ normálního jazyka. (Eco, 2004)

Zvládnutí je, že pro popis umění se přímé deskriptivní pojmy jeví jako zcela nedostatečné, protože nemohou popsat komplexitu zájímavých rysů výtvarného díla.

I v oblasti jazykové zásoby pojmů hovořících o umění můžeme nalézt oblasti, které reagují při pokusu o překlad různě.

Jazyk popisu umění, způsobem zajímavým pro posluchače, musí být nepřímý a obrazný. Michael Baxandall ve statí Jazyk umělecké kritiky⁵⁹ navrhuje kategorizaci umělecko-popisných slov: první skupinu tzv. komparativní nebo metaforickou tvoří slova popisující pomocí metaforického srovnání, například „fugový“, „rytmický“, „skupina vertikál“, a jako specifickou skupinu popisných výrazů vyděluje popisy zživotňující: „vzrušený postoj“, „klidné postavy“ aj.; druhá skupina, příčinná nebo deduktivní, je tvořena slovy charakterizujícími dílo pomocí akce nebo příčiny, která je vytvořila: „kalkulovaný“, „zručný“, nebo „virtuozita“ aj.; třetí skupinu tvoří slova tzv. subjektivní nebo osobnostní, která popisují způsob či prostředek, jakým na diváka působí, nebo divákovu reakci, například „nápaditý“, „neočekávaný“, „efekt“, „pocit“ atd.

Dalším z problémů, které můžeme odhalit, je rozpor mezi kontinuem popisu například textu či zážitku a nekontinuálním pojetím popisu vizuálu nebo uměleckého díla. Popisujeme-li nějaký příběh nebo píšeme-li recenze literárního díla, udržujeme jakýsi směr, linearitu či jiný kompoziční modus utváření, tato vedoucí linka nám však při popisu výtvarného artefaktu jednoznačně schází. Jedná se tedy o lineární popis nelineárního procesu respektive struktury.

O určitý popis postupu popisu se pokouší ve své disertační práci Jan Zálešák⁶⁰. Na prvním místě interpretací se nachází vymezení referenčního rámce, tj. v jakém hodnotovém, jazykovém nebo formálním kontextu se bude autor interpretace pohybovat. Do této skupiny je možné zahrnout i výběr jazykových prostředků. Druhým bodem v pořadí je popis, ovlivněný nejenom popisovaným objektem, ale i subjektem interpreta a jeho individualitami. Následuje analýza, která je ovšem neodmyslitelně spjata s popisem. Dle Zálešáka je

58 Ve vztahu znaku a jeho předmětu vystupuje i interpretace. Znak a jeho interpretace vydělují předmět ze souvislosti světa a umožňují ho poznat. Znak a předmět spolu souvisí: přirozeně; na základě analogie (obraz); podle konvencí (symbolicky). In PIERCE C. S. *Sémiotika*. Praha. Karolinum 1997. ISBN 80-7184-356-3.

59 BAXANDALL, M. *Stín a světlo: umění a vizuální zkušenost*. Brno 2003. Barrister a Principál, s. 251–260, ISBN 80-86598-58-6

60 ZÁLEŠÁK, J.: *Rámce interpretace. K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarném umění*. (Disertační práce). PF MU Brno 2007, s. 82

však klíčovým bodem interpretace srovnání neboli komparace, při čemž možnost komparace předpokládá existenci určité struktury, jíž je interpretovaný objekt součástí.

Pro interpretaci je velmi podstatný výběr jazykových prostředků, protože už onen samotný ovlivňuje rovinu obsahu. Například výzkumy týkající se vztahu jazykových prostředků a sociální percepce⁶¹ dokazují, že slovesa jsou v porovnání s adjektivy významově neutrálnější a lépe predikují sociální chování.

Pokusíme-li se tedy výše zmíněné shrnout, docházíme k závěru, je možné nalézt určité vědomé či již neuvědomované souvislosti verbálního a vizuálního. Odlišit zkušenost textovou od zkušenosti vizuální, není možné, protože neexistuje myšlení obrazem, které by nebylo jeho čtením.

Obsahy jednotlivých kódů nelze překládat beze ztráty čehosi podstatného (na druhou stranu, si ztrátou lze tuto podstatnost uvědomovat), ale lze je interpretovat.

Nemožnost překladu tkví v rozdílnosti typů uvažování nad vizuální a verbální či textovou skutečností. Proces interpretace je velmi podstatný, protože svým způsobem sdružuje jednotlivé vrstvy do komplexity idiosynkretického zážitkového obsahu a pomáhá nám poukazovat na jednotlivé rozdílnosti různých kódů.

Literatura:

- ECO, U. *Mysl a smysl. Sémiotický pohled na svět*. Břeclav: Moraviapress, 2000. ISBN 80-86181-36-7.
- ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností*. Praha: Triton 2007. ISBN 978-80-7254-925-2.
- ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-465-6.
- BAXANDALL, M. *Stín a světlo: umění a vizuální zkušenost*. Brno 2003. Barrister a Princípál. ISBN 80-86598-58-6. s 251—260
- GOODMAN, N. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa 1996. ISBN 80-7115-120-3.
- GADAMER, H. G. (1999). Člověk a řeč. Eds. J. Sokol, přel. J. Sokol aj.
- HILL, G. *Moderní psychologie*, Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-641-1.
- MOUNIN, G. *Teoretické problémy překladu*. Praha: Karolinum 1999. ISBN 80-7184-733-X.
- NOVÝ, I., SCROLL-MACHL, S. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press 2005. ISBN 978-80-7261-158-4
- PETŘÍČEK, M. *Myšlení obrazem*. Praha: Hermann a synové 2009. ISBN 978-80-87054-18-5.

61 HŘEBÍČKOVÁ, M., ŘEHULKOVÁ, O., OSECKÁ, L., BLATNÝ, M. (1992): Jazyk a sociální percepce: Vliv lexikálních prostředků na vnímání významu interpersonálního chování [Language and social perception: Impact of lexical means on perception of meaning of interpersonal behavior]. *Československá psychologie*, 36, 3, s. 267—277.

PIAGET, J. Psychologie dítěte. Praha. Portál 2001. ISBN 80 7178 608 X.
PIERCE, C. S. Sémiotika. Praha. Karolinum 1997. ISBN 80-7184-356-3.
SAUSSURE, F. *Kurz obecné lingvistiky*. Praha. Academia 1996. ISBN 80 200 0560 9.
ZÁLEŠÁK, J.: *Rámce interpretace*. K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarném umění. (Disertační práce). PF MU Brno 2007.

ČERMÁK, I. HŘEBÍČKOVÁ, M., OSECKÁ, L. (1994): Lexikální přístup k osobnosti III: Ověřování „Big Five“. *Československá psychologie*, 38, 1, s. 43–52.
HŘEBÍČKOVÁ, M., ŘEHULKOVÁ, O., OSECKÁ, L., BLATNÝ, M. (1992): Jazyk a sociální percepcí: Vliv lexikálních prostředků na vnímání významu interpersonálního chování [Language and social perception: Impact of lexical means on perception of meaning of interpersonal behavior]. *Československá psychologie*, 36, 3, s. 267–277.

Mgr. Hana Pejšochová

Autorka příspěvku vystudovala Učitelství pro střední školy v aprobaci Český jazyk a Výtvarná výchova, v současné době vyučuje na gymnáziu. Současně studuje doktorské studium v oblasti Teorii výtvarné výchovy. Tématem její disertační je Komunikace a integrace ve výtvarné výchově a performativních aktivitách.

pejšochovahana@seznam.cz

VÝCHOVA JAKO UDÁLOST

MgA. Šárka Slaninová

Anotace: *Následující text zachycuje iniciační období krystalizace tématu mé doktorské práce s tématem „Umění a výchova k autenticitě“.⁶² Hlavní pozornost zde věnuji otázkám výchovy a umění. Problematicuji vědecké pojetí pedagogiky jako vědy o edukačních procesech. V konfrontaci s vědeckým pojetím výchovy uvažuji o výchově jako události. Co tento ‚událostní‘ rozměr výchovy charakterizuje a v jakém je vztahu k událostním aspektům umělecké tvorby, to jsou otázky, na které se můj text pokouší hledat odpovědět.*

Klíčová slova: *výchova, umění, vědecká pedagogika, edukace, fenomenologie, událost*

Abstract: *This paper is based on questioning of art and education. It deals with the phenomenon of education and its relation to modern pedagogy. The process of education is observed from phenomenological perspective. The education is presented as an event.*

Key words: *education, art, modern pedagogy, phenomenology, event*

1.

Pedagogika je věda o edukační realitě. Tak zní moderní vědecká definice výchovy. Aby však takto pojatá pedagogika zdůvodnila svoji vědeckost, musí dbát na zdůraznění objektivního rozměru edukační reality. Právě tento bod se ukazuje jako problematický. Věda, která pracuje s objektivní realitou, ať už skrytě nebo přiznaně pracuje s jejím konstruktem. V rámci konstrukce objektivní reality je pak výchova pojímána zpředmětňujícím způsobem. Proto nástroje a metody zkoumání vědecké pedagogiky nemohou postihnout událostní, nepředmětný rozměr výchovy. Jak by se totiž vědecká pedagogika mohla dotknout živoucí „lidské“ skutečnosti vychovávaného člověka, jestliže je jejím cílem popisovat „edukační realitu“? K zodpovězení otázky je třeba podrobit kritickému pohledu konstrukci edukační

62 Hlavní body textu vycházejí z referátu předneseného na konferenci *Nepředmětné výzvy české filosofie* dne 11. 10. 2012 v Písku. Příspěvek s tímto názvem a obsahem nebyl dosud nikde publikován.

reality, především zohlednit status úlohy, kterou v uvedené realitě zastávají edukační procesy.

Jan Průcha, autor učebnice *Moderní pedagogika*, popisuje edukační procesy jako „všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně určitý druh informace.“⁶³ Podstatu edukačních procesů Průcha vidí v předávání informace. Přitom nemluví o výchově, ale o edukačních procesech. To je velmi důležitý moment, zejména pokud přihlédneme k Průchovu scientisticky zbarvenému stylu řeči.

O možné podobě interakce mezi subjekty edukačních procesů se v definici nehovoří, vyjma exponování informací, které ovšem nelze za interakci v bytostném, existenciálním smyslu pokládat. Má-li být učení výsledkem exponování informace, vyvstává pochybnost o svobodomyšlnosti prostředí, ve kterém se výchova odehrává. Tedy pochybnost o míře determinace, se kterou je předávání informace spjato. Aby mohl být pro vědce-odborníky příliš vágní pojem výchovy zachycen jazykem moderní pedagogiky, musí být událostní rozměr výchovy ve své fenomenalitě zastřen, subjektivizován a nahrazen vulgární jevovostí, která představuje předmět zkoumání psychologických a sociálních věd. Tak jsou události vytrženy z původního podloží, z životodárného substrátu, až se ze zcela jedinečného a nezaměnitelného setkání dvou či více účastníků výchovné situace stává vyprázdněný, od konkrétní situace odhlížející abstraktní model edukačního procesu. Pedagogika jakožto věda o edukaci zásadně pomíjí skutečnost, že výchova vyrůstá z půdy přirozeného světa. Přirozený svět pro ni není vědecky relevantní, podléhá subjektivismu, je to svět doxa.

2.

V protikladu k těmto objektivizujícím tendencím vědecké pedagogiky chápou výchovnou situaci, čili vzájemný vztah účastníků výchovy, jako událost. V čem událostní rozměr výchovy spočívá? Jakými vazbami je nesen? Na začátek uvedu jeho negativní charakteristiku: událost není předmětnou skutečností. Edukační procesy ji nepostihnou, neboť scientisticky fundované myšlení pracuje s kauzálním

63 PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 59. ISBN 80-717-8170-3.

řetězcem příčin a následků, přičemž následek je vždy jako vstupní předpoklad uvažování obsažen v axiomu, z něhož toto myšlení vychází. Objektivizujícím tendencím myšlení události protékají mezi prsty, protože jejich nasazení nedovoluje nepředmětným stránkám skutečnosti vyvstat v radikalitě neopakovatelné novosti.

Oproti tomu událostní aspekt výchovy se vymyká zpředmětnění. Dotýká se ryzí podoby vztahu vychovatele a vychovávaného, vztahu, který nelze zprostředkovat a zvnějšnit, aniž bychom tento vztah redukovali na reaktivitu srážejících se fyzikálních těles. Příkladně od dob filosofického působení Henriho Bergsona pak víme, že kvantifikující přístup ke skutečnosti nepostihuje skutečnost ve všech jejích aspektech. Věda může disponovat a manipulovat jsoucnou pouze za cenu odhlédnutí od mnohvrstevnaté dimenzionality vazeb a nik, do kterých jsou jsoucna zasazena jako do přirozeného komunikátu, jehož tvoří integrální, nedílnou součást. Dynamická struktura fysis charakteristická živým proudem dění se proto objektivizující tendenci myšlení odpírá: tekutý kontinuální proud dění se následkem zpředměťujícího zásahu rozpadá na navzájem přesně ohraničené, atomizované částičky vložené do objektivního časoprostoru.

Není pochyb o tom, že uplatnění kvantitativní metody ve vědách o člověku může mít pro pojetí i sebepojetí lidského jedince fatální důsledky. V pedagogice vychází značné nebezpečí z již zmíněného typu svazku, který tato věda udržuje s pozitivisticky zaměřenou psychologií a sociologií. Tento typ spojenectví se projevuje důslednou naturalizací lidského (a nejen lidského) nitra. Nitro zde není nahlíženo jako vnitřně sjednocená, organisovaná struktura vztahující se sama k sobě zevnitř, nýbrž zvnějšněně, s důrazem aplikovat na něj výsledky zkoumání přírodních věd. Taktéž protilehlá, totiž idealizující tendence pojmání skutečnosti nepostihuje nitro jinak než odvozeně, a to sice tak, že nitro přetváří v subjekt. Připustíme-li, že naturalizující tendence z nitra činí nesvobodnou hříčku přírodních a společenských sil, vyvstává pochybnost nad tím, zda a do jaké míry může jedinec svobodně jednat. Druhý případ je obdobně vypjatý, i když v převrácené verzi. Idealizující myšlení pojímá svět jako výkon vědomí. Tady, zdá se, hrozí opačný extrém, který se ve výchově může projevit přílišným zdůrazněním nezávislosti a svrchovanosti subjektu. Obě varianty zpředměťujícího výkonu tak

zakrývají původní naléhavost výchovné situace. Jak máme rozumět této původní naléhavosti?

V daném kontextu ji vnímám především jako výzvu k nahlédnutí nedostatečnosti subjekt-objektové figury, která vztah vychovávajícího a vychovatele polarizuje a uzavírá pohyb obou zúčastněných do předem zakalkulovaných cílů. Osudovost spojenectví psychologických a sociálních věd s pedagogikou spočívá podle mého názoru právě v tom, že buď na jedné straně vzbuzuje pasivitu a naprostou odevzdanost, anebo na straně druhé pocit subjektivisticky vyhrčené svévole. Ve skutečnosti se spíše setkáváme s propojením obou poloh. Jejich spojenectví se v dnešní společnosti artikuluje jednak v tlaku na uplatnitelnost jedince na trhu práce, na jeho zařazení do společnosti, jednak na posílení jeho individuace a nezávislosti na druhých a na okolí. Ve školství se pak tyto tlaky dotýkají náplně tzv. všeobecně vzdělávacích předmětů, ale nevyhýbají se ani předmětům tak „okrajovým“, za jaký v minulosti byla a dosud často stále je, považována výtvarná výchova. Např. Jaroslav Vančát, spoluautor Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy a gymnázia, požaduje, aby výtvarná výchova dorovнала svůj vzdělávací deficit, protože až dosud u ní převažovala výchovná složka nad složkou vzdělávací. Tento požadavek vyvozuje ze společenských potřeb a z úkolu jedince na změněné potřeby aktuálně reagovat.⁶⁴

Zmíněné tlaky ovlivňují nejen přístup učitele ke studentovi a naopak, ale odrážejí se i v přístupu učitele k předmětu výuky a v postoji studenta k náplni a formě vyučování. Z výše uvedených důvodů pokládám za velmi důležité nenahlížet problematiku výchovy pouze prizmatem jejího napojení na společensky zakotvené účely. Alternativu spatřuji v možnosti překlenout polarizaci subjekt-objektové figury, která zastírá naši původní soupatřičnost s prostředím, do něhož jsme vrostlí. Vždyť v životě se přeci nekonfrontujeme pouze s objekty, které nám překážejí v cestě. V životě se rovněž objevují situace, v nichž ani naše subjektivita nehraje téměř žádnou roli. Charakter těchto situací mívá často poetické ladění, korespondující s typem prožitku z uměleckého díla. Jindy k nám tyto prožitky přicházejí ve snu. V čem ale spočívá jejich síla? Proč by zrovna ony měly otřást smyslem navyklého kladení subjekt-objektové figury jako jediného relevantního přístupu ke světu?

64 VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*, 1. vyd. Praha: Sdružení MAC, 2003, s. 27. 80-86015-90-4.

3.

Jak už jsem naznačila, charakter prožitků, v nichž subjektivita hraje nepatrnou nebo téměř žádnou roli, je zvláštní. Nutí nás ptát se, zda vůbec, případně jakým způsobem, v jakém modu řeči můžeme o těchto prožitcích mluvit, aniž bychom znehodnotili čerstvost prožitku ve smyslu jeho původnosti. Neboť užíváme-li řeči běžným způsobem, máje za cíl každodenní obstarávání, pak se pohybuje v takové dimenzi skutečnosti, v níž pouze na věci poukazujeme a označujeme je proto, aby nám sloužily. Avšak účelovost, s níž se k věcem obracíme a kterou po nich žádáme, zahaluje samu strukturu vztahu, v němž se jakožto subjekty, stojící proti objektům, nacházíme. V důsledku tohoto rozvrhu nemůžeme vidět jiné než povrchní, vnější stránky věci. Dokonce i sebe sama vidíme povrchně, jakoby zvnějšku. V poetickém modu prožívání se však subjekt-objektová tenze oslabuje, subjekt-objektové členění ztrácí na významu. Mnozí z nás si snad vzpomenou na sny, v nichž tvořili nedílnou jednotu se zvířecím tvorem, tak pevnou a zároveň pohyblivou, až nebylo možné navzájem rozlišit obrysy lidského a zvířecího těla.

Podobné typy prožitků přitom charakterizuje jejich intenzita. Ve své materialitě jsou téměř průzračné. Říká-li básník Hopkins, že uprostřed věcí je nejvyšší čerstvost, pak vyjadřuje právě tuto zkušenost. O těchto prožitcích nelze mluvit a zároveň nezastínit jas, který je prozařuje zevnitř. Proto na ně lze odkazovat spíše obraznými prostředky umělecké řeči. Jako příklad uvedu znění obsahově velmi hutného, kratičkého textu Franze Kafky nazvaného *Touha stát se indiánem*. Kafka v něm píše:

„Kdyby tak byl člověk Indián, vždy pohotový, a předkloněn ve vzduchu na pádícím koni, stále znovu by se zachvíval krátkými otřesy země, až by pak nechal ostruhy ostruhami, neboť žádné ostruhy nejsou, až by pak odhodil uzdu, neboť žádná uzda není, a zemi jak hladce vysečenou step by před sebou už skoro neviděl, již bez koňské šíje a hlavy.“⁶⁵

V Kafkově textu zaujme motiv postupného zbavování se ostruh a uzdy, tedy instrumentů používaných k ovládnutí zvířete. Nejen že dochází ke splnutí se zvířetem, dochází rovněž ke splnutí se zemí: *„a zemi, jak hladce vysečenou step by před sebou už skoro neviděl, již bez koňské šíje a hlavy.“* Co jiného může znamenat „nevidět zemi“, než to, že mezi ní a mnou není žádná distance!

65 KAFKA, Franz. *Touha stát se indiánem*. In: *Proměna a jiné povídky*, 1. vyd., Praha: Levné knihy, s. 29. ISBN 80-7309-059-7.

Kafkův poetický text představuje vhodný prostředek k přiblížení pojmu události. Události zde míním děj vnitřně integrovaný z celku struktury, v níž se odehrává. Každý segment událostního dění v sobě zároveň podržuje odkaz na celek události a naopak: celek události vždy poukazuje k segmentu dění. Co však znamená, když řekneme, že se událost děje v otevřené struktuře? Kafkův indián zběsile uhání k horizontu nerozlišena, jehož otevřenost podmiňuje jeho poddajné sžívání se s rytmem pádícího koně. Nebo jiný příklad: Předpokladem umělecké tvorby je uvolněnost. Než malíř začne malovat, musí přestat sledovat vlastní duševní stavy. Obrazně řečeno, musí splynout s okolím, poddat se jeho výzvam.

Událostní děj pak nutno vnímat v nekonečné otevřenosti, v rysu *fiens, nikoliv factum*. Není možné jej přesadit do souřadnic objektivního časoprostoru. Pokud tak učiníme, pak za cenu toho, že přerušíme jeho vnitřní časovou kontinuitu.

4.

Máme-li nyní na zřeteli otevřenost struktury vztahu, o kterém jsme právě hovořili v kontextu umělecké zkušenosti, můžeme se vrátit zpět k tématu výchovy a pokusit se odpovědět na otázku, zda je možné mezi událostním rozměrem výchovy a umění vykázat relevantní souvislost.

Domnívám se, že tato souvislost není zanedbatelná. I ve vzájemném vztahu vychovatele a vychovávaného hraje nebo by otevřenost měla hrát podstatnou roli. Ve zmíněné otevřenosti vůbec nenahlížím živoucí skutečnost kolem sebe a v sobě předmětně. Cítím se být její integrální součástí. Mám-li se druhému otevřít a mám-li totéž umožnit jemu, nemohu chtít vyvíjet vůli k tomu jej zpředmětnit. Musím naopak s druhým doslova dýchat. Jedno zda se zvířetem, stromem, květinou nebo člověkem. Tento předpoklad vnímám v současné době ve výchově jako stále aktuální. Přinejmenším proto, že formát virtuálního světa lidem ve vlastním vhledu do živoucí skutečnosti spíše brání. Naproti tomu v umělecké zkušenosti rezonuje síla tohoto předpokladu v nejnaléhavější, neodvozené a společensky nefetišizované podobě.

Literatura:

- KAFKA, Franz. *Proměna a jiné povídky*. 1. vyd. Praha: Levné knihy, 2002, 229 s. ISBN 80-7309-059-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 481 s. ISBN 80-717-8170-3.
- VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*, 1. vyd. Praha: Sdružení MAC, 2003, 31 s. 80-86015-90-4.

Šárka Slaninová

Autorka vystudovala filosofii, dějiny umění a estetiku na Filozofické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a kurátorství na Fakultě umění a designu tamtéž. V současnosti je doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ústecké univerzity. Ve své práci spojuje fenomenologické rozbory uměleckých a výchovných fenoménů (prožitků, prostorovost a tělesnost) s hermeneutikou výtvarného artefaktu.

sarka.slaninova@seznam.cz

APLIKACE FENOMENOLOGICKÉ REFLEXE VÝTVARNÉHO ARTEFAKTU (METODA PRVA) V ETOPEDICKÉ A PSYCHOTERAPEUTICKÉ PRAXI

Mgr. Zdeněk Staněk

Anotace: Příspěvek pojednává o aplikaci nedirektivní metody „PRVA“ (Phenomenological Reflection of Visual Artifact) v etopedické a psychoterapeutické praxi u dětí s vážnými psychickými problémy. Jsou zde extrahovány poznatky z případových studií. Hlavním cílem je prokázat funkčnost Fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu (PRVA). Předmětem zkoumání jsou jevy, které vyvstávají mezi výtvarným artefaktem a jeho autorem. Příspěvek přináší možnost, jak lze s metodou PRVA bezpečně zacházet. Seznamuje s výsledky aplikace a s možnostmi využití pro praxi.

Fenomenologická reflexe autentického výtvarného artefaktu umožňuje bezpečné zacházení se znepokojivými emocemi jedince v rámci salutogenetické podpory individuálních charakteristik odolnosti. Tato metoda je založena na principu vztahování se k autentickému výtvarnému projevu jedince – reflexe vztahem.

Klíčová slova: Aplikace metody PRVA, výtvarný artefakt, děti s psychickými problémy, znepokojivé emoce, salutogeneze

Abstract: This contribution deals with application of indirective PRVA method (Phenomenological Reflection of Visual Artifact) in ethopedology and psychotherapeutic practise at children with seriously mentally impaired. There is information extracted from case studies. The main aim is to prove functionality of Phenomenological Reflection of Visual Artifact (PRVA). The research subject is phenomena which arise between the artifact and its author. This contribution shows how to use safely the PRVA method. It provides information on application outcomes and on application in practise.

Phenomenological Reflection of Authentic Visual Artifact enables safe treatment of disturbing emotions of the individual within

salutogenetic support of individual´s resilience characteristics. This method is based on the principle of correlating with the authentic artwork expression of the individual – reflection by relation.

Key words: *Application of PRVA method, artifact, children with seriously mentally impaired, disturbing emotions, salutogenesis/mental health enforcement/*

Úvod

Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu (Metoda PRVA – *Phenomenological Reflection of Visual Artifact*) je nedirektivní diagnostická, terapeutická a didaktická metoda se salutogenetickými i patogenetickými způsoby využití. PRVA vychází z poznatků speciální psychoterapie a klinické psychologie, které se užívají při preventivním, léčebném i salutogenetickém ovlivňování znepokojivých emocí dítěte či dospělého. PRVA umožňuje porozumět znepokojivé emoci, do které byl reflektující vpraven reflexí vlastního artefaktu.⁶⁶

V procesu PRVA pracujeme s interakcí mysli a těla, cílem je dobré pojmenování (uchopení slovem) tělesně prožívaného významu tak, aby došlo k prožívanému posunu neboli porozumění tělesně pociťovanému (kongruence). PRVA je položena na hermeneuticko-narativních a fenomenologických základech. Historické a koncepční vymezení této metody vychází z teorie a praxe vybraných psychoterapeutických a výtvarně výchovných přístupů a filosofie dialogu Martina Bubera (Buber, 2005; Frýba, 1996; Gendlin, 2003; Hájek, 2002; Moreno, 1934; Naes, 1996; Rogers, 1987; Slavík, 1997; Betenskyová, 2001). PRVA vytváří podmínky procesu porozumění prožívaným jevům. Porozumění v PRVA směřuje od vyhatávání podob tělesně pociťovaného významu (eidos) k uchopení prožívaného významu slovem: *nalezení smyslu (logos) porozuměním.*⁶⁷

V rámci procesu PRVA reflektující jedinec tělesně prožívá přítomnost vlastního artefaktu. Reflexe vztahováním umožní reflektujícímu vstoupit do eidetického prostoru artefaktu, do jeho povahových podob, které se manifestují na tělesné úrovni reflektujícího. Z tělesně

66 ZÁVORA, J. (2009). *Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dítěte.* Nepublikovaná doktorská disertace. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem.

67 ZÁVORA, J. (2009a). „*Od eidetiky k logice*“: K měkkému a tvrdému stylu zacházení s pojmy v metodě Fenomenologické Reflexe Výtvarného Artefaktu (PRVA). In Šucha M., Charvát, M. 2009. In Šucha M., Charvát, M., Řehan V. (Eds.) *KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP A METODY VE VĚDÁCH O ČLOVĚKU VIII.* Vybrané aspekty teorie a praxe (s. 67–73). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2374-6.

pocítovaného významu spontánně vyvstávají témata individuální skutečnosti reflektujícího.

Metodologie výzkumu

Cílem studie bylo zjistit, jaká témata jsou v procesu reflexe v distribuci z hlediska jejich významu v životě dítěte a jak úzce souvisí s problémovým či rizikovým chováním. Jedná se o dvě vybrané případové studie, ve kterých se uvádí a analyzují (Miovský, M., 2006) výpovědi dětí, které vyvstaly v procesu PRVA. Témata se vztahují k anamnestickým informacím. Pracovali jsme s dětmi, u kterých došlo ke zhoršení chování v dětském domově se školou. Reagovali jsme na aktuální zakázky, které nám zadávali pedagogové. Předpokládáme, že spontánně vyvstanuvší témata jsou v distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti reflektujícího.⁶⁸

Jedna dívka a jeden chlapec byli vybráni prostým účelovým výběrem, přičemž splňovali stanovená kritéria – schopnost komunikovat, formulovat pocity a myšlenky. Oba vyslovili informovaný souhlas s provedením metody PRVA. Pozitivně je motivovala informace o objevování skrytého tajemství ve vytvořeném vlastním obraze. Probíhající procesy PRVA byly snímány videokamerou i z důvodu neverbálních projevů. Data byla transkribována do psaného textu. Zaznamenaly se tedy i tělesně zachycené pocity dětí. Tato zvláštní, specifická data vyvstávají právě při aplikaci metody PRVA. Pro analýzu výpovědí byla zvolena IPA (Intepretative Phenomenological Analysis).

Z tělesně prožívaného významu vyvstává v PRVA důležitá slovní reflexe. Jedná se poměrně tichý proces, odehrávající se v samotném nitru reflektujícího dítěte. Témata (události) dítěte jsou vždy vyjádřena verbálně a tělesně zakotvena (Hájek, K., 2002). Tělesné pocity jsou těsně před verbálním vyjádřením reflektujícího brány jako důležité součásti vyjádřeného významu. Vzhledem k tomu, že reflexe probíhá převážně na tělesné úrovni, jsou vyloučeny prekoncepty, které by přinesl rozum, pokud bychom např. prováděli prostou verbální reflexi – slovní doprovod. Výzkum distributivních témat z PRVA na etopedickém souboru považujeme za potřebný, protože PRVA byla u dětí s poruchami emocí a chování aplikována minimálně. Zvolený

68 HÁJEK, K. (2002). *Výzkum tělesně zakotveného prožívání*. Praha: UK v Praze. ISBN: 80-246-0422-1.

kvalitativní výzkum je důležitý pro porozumění dětem s poruchami chování, které často vytvářejí velmi náročné, komplikované, konfliktní situace, které jsou mnohdy složité i pro samotné odborníky (vychovatel pro speciální zařízení, speciální pedagog, etoped, psycholog, dětský psychiatr, soc. pracovníce aj.)

Výzkumná otázka: Jaká témata se v procesu PRVA spontánně vynořují u vybraných dětí s etopedickými problémy v souvislosti s jejich individuální skutečností?

Aplikace PRVA na vybraných případech

V každé kazuistice je uvedena zakázka určená pro terapeuta a souhrnná anamnéza, přičemž byly brány v potaz zprávy všech odborníků k případu a též důvody k nařízení ústavní výchovy, které zjišťoval soud. Z IPA jsou z důvodů omezeného prostoru příspěvku uvedena pouze stěžejní místa. Motiv a téma kresby není pro PRVA nikterak důležité, protože se k němu reflexe, co do vyvstalých významů, prakticky nikdy nevztahuje a pokud ano, pak zcela okrajově.⁶⁹ Proto se k němu i vzhledem k omezenému prostoru nevyjadřujeme.

Kasuistika: Jan, 12 let

Honza a jeho sourozenci byli v minulosti přemístěni do péče nemocnice a následně umístěni v dětském domově. V adaptační fázi měl chlapec problémy psychického rázu s enurézou, enkoprézou a obezitou (psychického původu, souvisí to pravděpodobně s kombinací chlapcových povahových rysů a zážitků nejistoty, opuštění, hostility z domova). Vyhledává vztah, ve kterém potřebuje citově dosytit – emoční deprivace. Občas provokuje, agresi projevuje skrytě, preferuje pohodlí. Psychomotorické tempo je u chlapce pomalé. Dobře se orientuje ve stabilním prostředí. Jedná se o velmi nejistého chlapce s intelektovými schopnostmi v pásmu podprůměru. S plněním školních povinností má potíže, je pasivnější. Má lepší verbální projev než písemný a je potřeba rozvíjet jeho slovní zásobu. Kontaktuje se pouze se svým otcem, u kterého zvládl pobyt doma.

69 ZÁVORA, J. (2009). *Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dítěte*. Nепublikovaná doktorská disertace. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem.

Honza byl instruován k tvorbě artefaktu. Za medium si svobodně zvolil barevnou kresbu pastelkami. Náměty a témata jeho kreseb byly zcela v jeho rukou podobně jako zpracování, ke kterému byl motivován, aby bylo co nejuvolněnější. Zvolil si formát papíru A4 a orientaci na šířku a zpracoval téma „Fotbalový zápas“. Fotbalového zápasu se zúčastnil jako jeden z hráčů den před aplikací PRVA. Motiv a téma kresby není pro PRVA nikterak důležité, jak je uvedeno výše. Příběh kresby probíhá ve zcela jiném modu než reflexe vztahováním se k artefaktu coby žité přítomnosti.



Obr. 1: Jan – Fotbalový zápas, volný námět i zpracování, kresba pastelkami, A4

Zakázka pedagoga – chlapec je v poslední době apatický, škrábal se špendlíkem do předloktí, projevuje se u něj enkopréza. Je potřeba s ním mluvit o jeho pocitech a zjistit, co se s ním aktuálně děje...

Honzova výpověď z procesu PRVA byla analyzována IPA v r. 2014. Postupně vyvstala témata v tomto pořadí: **otec** ho v minulosti fyzicky trestal za enkoprézu, dle slov chlapce spravedlivě, **matka** – odjela bez rozloučení do práce, když se chlapec vracel do zařízení, má **pocit, že se už nikdy nevrátí domů** a bude stále jenom v dětském domově, **strach z fyzického napadení** (pocit ohrožení), **šikana** od starších dětí, **strach z vlastního selhání**, **obavy z psychického one-mocnění** (...„bojím se, že mi přeskočí v hlavě anebo, že někomu

něco udělám“...) **z umístění v dalších institucionalizovaných zařízeních** (psychiatrická léčebna, věznice), **život jako trápení, možnost úniku – sebevražda, únik k postavě jménem Grinch** (možná personifikace) z americké rodinné komedie, který nemá rád žádnou radost a tudíž ani Vánoce, které byly pro chlapce v tomto příběhu stěžejní – **touha prožívat Vánoce s rodinou** (příběh o Grinchovi, který se postupně měnil k lepšímu, byl pro chlapce významný, popisoval ho velmi detailně)

Honzovi v průběhu reflexe spontánně vyvstalo šest témat: **Touha po vztahu s otcem** i za cenu nepřiměřených trestů **a po vztahu s matkou**, která ho odmítá; **Děčák jako ohrožující** a zatěžující – šikana; **Obava z fyzického napadení** i v bezpečném prostředí; **Strach z psychiatrické léčebny a věznice; Obavy z nevládnutí vlastního života** a ze selhání; **Sebevražda jako možnost úniku** před vlastními pocity, které považuje za divné a celkově je prožívá jako trápení i do budoucna.

Ve výpovědi se neobjevuje plurál či promluva o něčem společném, kromě zmínky o hlubším vztahu s dívkou, která je umístěná ve stejném zařízení. Očekávání trestu či bolesti jsou v Honzově uvažování věcí nevidění, trpění, voláním o pomoc.

Závěrečné shrnutí z výpovědi

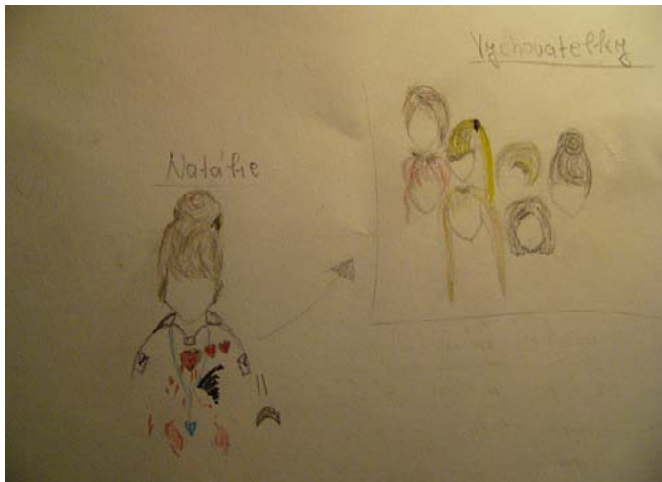
Z IPA vyplynulo, že Honza touží uniknout zátěži (děčák) do přítomnosti blízkých. Zůstává téměř osamělý ve všech tématech, která vyvstala. Tělesné pocity se střídaly v oblasti hlavy a břicha. Chlapec před svým obrazem skákal, protahoval se a napodoboval výše zmíněnou postavu Grinche. Tělesné pocíťování při PRVA bylo dynamické a parciální. Spontánně vyvstala témata z procesu PRVA umožňují lépe porozumět jisté vyčleněnosti, včetně toho, jak prožívá zátěž a jak se s ní vypořádává (sebeпоškozování, enkopréza). To souvisí též s touhou být ve vztahu se svým otcem a matkou a s pobytem doma. Společným prvkem vyvstalých témat, která jsou ve významové distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti, je určitá osamělost, ohrožení, možné selhání v budoucnosti. Honza sám sebe ve svých prožitcích pojímá jako oběť, svůj život vnímá jako bezvýhodný i se zaměřením do budoucna, absentují u něj možné

alternativy, cíle. Má obavy z psychického onemocnění či z ublížení druhým (obavy z odbrzděné agrese). Vlastní prožívání ho znejišťuje. S chlapcem se dále pracovalo terapeuticky. Při rozhovoru po aplikaci PRVA sděluje, že si uvědomil, že se může zeptat svého břicha anebo hlavy, co má dělat (propojení se signály z těla), a že ze sebe uvolnil a dostal city. Proces vnímal jako „hezkou hru“: „Líbilo se mi, že jsem si mohl dělat, co jsem chtěl na sobě třeba“.

Kasuistika: Natálie, 14 let

Soud vydal předběžné opatření – útěky z domova, nerespektování výchovné autority matky a jejího partnera, užívání návykových látek, předčasné sexuální zkušenosti, nevhodné trávení volného času, příklon k závadovým jedincům, neomluvená absence. Matka výchovu nezvládala. Natálie je pubertální dívka s průměrnou úrovní rozumových schopností. Je výrazně neaktivní, porušuje pravidla, má sklony k podvodům. Osobnostně introvertní, sociálně zanedbaná, špatně vnímající druhé, orientovaná na svůj vzhled, v kolektivu temperamentní. Dívka laděná spíše egocentricky, obtížně se soustředí na dění kolem sebe. Dlouhodobé cíle si nestanovuje. Ke konfliktům druhých se nepřidává. Ráda tancuje. Ve vztahu k dospělým je rezervovaná, vazby nenavazuje.

Natálie byla instruována k tvorbě artefaktu. Domluvili jsme se, že se pokusí zobrazit pocit, kterému sama nerozumí a nedokáže ho vyjádřit slovy. Pro vlastní tvorbu si mohla vybrat cokoliv. Za medium si svobodně zvolila barevnou kresbu pastelkami a fixem. Náměty a témata tvořila v uvolněném stylu. Zvolila si formát papíru A4 a orientaci na výšku a zpracovala téma „Natálie a vychovatelky“. Motiv a téma kresby nebyl pro PRVA důležitý. Proces reflexe vztahováním se k artefaktu nekorespondoval s viděným na obraze.



Obr. 2: Natálie – Natálie a vychovatelky, volný námět i zpracování, kresba pastelkami a fixy, A4

Zakázka pedagoga – dívka na sebe upozorňuje nevhodnými způsoby. Snaží se manipulovat s dětmi i dospělými a vyhýbá se svým povinnostem. Má tendence posouvat si hranice. Je často pasivní, zaměřená na naplňování svých aktuálních potřeb. Projevuje se negativisticky a v zátěžových situacích vzdoruje. Svět vnímá jako „zlý“ včetně pedagogů. Má pocit, že jí nikdo nerozumí. Vyžaduje pozitivní motivaci. Je potřeba zjistit, jaké má problémy a co ovlivňuje její chování ve skupině dětí...

Výpověď Natálie z procesu PRVA byla analyzována IPA v r. 2014. Během procesu PRVA dívka cítila bolest na srdci (chlad na srdci), poté na půl chlad na srdci a na půl teplo. Obsah, který se jí vybavil k tělesnému prožívání, nechtěla sdělit. Nabídl jsem dívce, aby ho podržela v sobě a zkusila ho vyjádřit před vlastním artefaktem svým tělem. Dostala instrukci: „Udělej, co chce tvé tělo“. Měla potřebu se posadit do křesla. Poté vnímala uvolnění a zároveň smutek, jako např. při poslechu muziky. Dále vnímala bolest v zádech a v srdci spojenou s chladem. Popisovala k tomu událost, která se stala, když jí bylo šest let, kdy matka žila ještě se svým bývalým partnerem v rodině, ve které se nacházel i její mladší bratr. Vystala tato témata: **Rodina – fyzické týrání dětí ze strany partnera** (Natálie byla

se svým bratrem v nepřítomnosti matky dle své výpovědi mlácena kabelem, druh matky je týral v koupelně ve studené vodě, děti musely celý den klečet na topení...); **Rodina – opakované sexuální zneužívání dívky** (partner matky užíval drogy).

Závěrečné shrnutí z výpovědi

Z IPA vyplynulo to, že Natálie má v sobě traumatické zážitky z dětství, ve kterém docházelo k jejímu zneužívání druhem matky a k fyzickému týrání z jeho strany (syndrom CAN). Dívka cítila po odžití tělesných emocí a po slovní reflexi uvolnění a pocit studu. Dle svých slov byla ráda, že to mohla znovu říci, i když to už vědomě nechtěla řešit. Jednou to řekla kamarádce, a ta jí zklamala. Matka o tom věděla a s partnerem se v minulosti rozešla. V té době byly děti hospitalizovány v nemocnici. Natálie má strach svěřovat se druhým. Uvědomuje si, že vyvstalá témata patří do jejího života. V tématech, která se ukázala, zůstávala velmi dlouho sama. Tělesné pocity se u dívky střídaly – srdce, záda (bolest, chlad, teplo). Tělesné pocíťování při PRVA bylo dynamické a parciální. Před vlastním artefaktem se chtěla posadit na židli, což jí bylo umožněno.

Spontánně vyvstalá témata z procesu PRVA umožňují lépe porozumět prožívání, které patří této dívce. Se svými neodžitými tématy se uzavírala do sebe a svět vnímala jako „zlý“, bez porozumění jejímu „zraněnému, neošetřenému nitru“. Témata souvisí s vážným traumatem v dětství, které dívka zažila ve své rodině. Jsou ve významové distribuci oproti jiným tématům dívčiny individuální skutečnosti. S dívkou se dále pracovalo terapeuticky. V individuálním rozhovoru po aplikaci PRVA sděluje: „Cítím teď uvolnění, jsem ráda, že jsem to mohla znovu říci, i když jsem to už nechtěla řešit. Bála jsem se to už někomu říkat, stydím se za to...“

Závěr

Události, které se v PRVA spontánně vynořují, tím stojí ve významové distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti participantů. Podle předpokladu mají vyvstalé události a témata pro

participanty specifický význam. Informace, které přináší PRVA, umožňují, v našem případě dětem s poruchami chování, lépe porozumět vlastní prožívané skutečnosti. Přináší to přesnější vhled i samotným průvodcům, výzkumníkům. V procesu PRVA dochází k odžití, porozumění a uvolnění emocí na tělesné a duševní rovině.

Ve výpovědích dětí vyvstala společná témata: Touha po domově, Rodina. Společným prvkem všech výše uvedených témat, která se distribuovala, je zvýšená zátěž v jejich individuálním životě (život v nepřítomnosti rodičů, trauma). Aplikace PRVA na dětech s poruchami chování umožňuje poměrně rychlé, samovolné vynoření témat, bez záměru „prolamování dětského nitra“ např. ve srovnání se strukturovanými rozhovory apod. PRVA se nabízí jako jedna z mnoha možností, jako bezpečná cesta, na které působí vlastní výtvarný artefakt a „provází“ proškolený odborník k porozumění sebe samého, k sebeúpravě aj.

Literatura:

- BETENSKYOVÁ, M. (2001). Fenomenologická arteterapie. In. Rubin, J. A. *Přístupy v arteterapii: teorie a technika*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-093-5
- BUBER, M. (2005). *Já a Ty*. Praha: Kalich. ISBN 80-7017-020-4
- FRÝBA, M. (1996). *Psychologie zvládnání života: Aplikace metody abhidhamma*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1324-9
- GENDLIN, E. T. (2003). *Focusing*. Portál: Praha. ISBN 80-7178-793-0
- HÁJEK, K. (2002). *Výzkum tělesně zakotveného prožívání*. Praha: UK v Praze. ISBN 80-246-0422-1.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MORENO, J. L., (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of humaninterrelations*. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- NAESS, A. (1996). Ztotožnění jako zdroj hlubinných ekologických postojů. In *Závod s časem. Texty z morální ekologie*. Praha: Torst, 1996 s. 86. ISBN 80-85368-81-1.
- ROGERS, C. R. *Person to person: The Problem of Being Human*. Laffayette: Real People Press, 1967.
- SLAVÍK, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- ZÁVORA, J. (2009). *Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dítěte*. Nepublikovaná doktorská disertace. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem.
- ZÁVORA, J. (2009a). „Od eidetiky k logice“: K měkkému a tvrdému stylu zacházení s pojmy v metodě Fenomenologické Reflexe Výtvarného Artefaktu (PRVA). In Šucha M., Charvát, M. 2009. In Šucha M., Charvát, M., Řehan V. (Eds.)

KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP A METODY VE VĚDÁCH O ČLOVĚKU VIII. Vybrané aspekty teorie a praxe (s. 67–73). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2374-6.

ZÁVORA, J. (2009 b). Specifika výtvarného projevu v metodě fenomenologické reflexe. In KOMZÁKOVÁ, M., Slavík, J. *Umění ve službě, výchově, prevenci a expresivní terapii* (s. 123–131). Praha: Pedagogická fakulta UK, 2009 b. ISBN 978-80-7290-415-0.

Mgr. Zdeněk Staněk

Absolvent Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a postgraduálního studia – Univerzita Karlova v Praze. Aktuálně na doktorandském studiu na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem. Ukončil psychoterapeutický výcvik SUR a pokračuje ve výcviku v rodinné terapii psychosomatických poruch.

Terapeut, speciální pedagog, lektor, odborný poradce ve školských zařízeních, sociálních službách, metodik prevence na školách.

V současné době se věnuje individuální a skupinové terapii a poradenství pro dospělé a děti, vede metodické sezení s využitím arteterapie – práce s výtvarnými artefakty, fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu.

zdenekstanek@seznam.cz

VÝTVARNÁ VÝCHOVA A DĚJINY UMĚNÍ PRO DĚTI NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Mgr. Ilona Stieranková

Anotace: *Působení na děti (žáky 1. stupně), jejich pocity a prožitky při výtvarné práci, výstavě a soutěži. (Výukové programy ve spolupráci s galerií, výstava dětských prací, soutěže).*

S uměním se setkáváme každý den. Je nedílnou součástí našeho života. Aby veřejnost neodmítala umění a nezapomínala na něj, pokoušíme se již malé děti vtáhnout do umění. Působíme na děti tak, aby poznávaly umění kolem sebe. Pomocí památek, výstav a výukových programů v galeriích, můžeme přiblížit svět umění nejen dětem, ale i jejich rodičům, prarodičům a dalším. Do podvědomí veřejnosti se pak dostává umění a dál záleží na nich samotných, jak budou vnímat umělecký svět.

Klíčová slova: *umění, památky, kultura, výstavy, galerie*

Abstract: *The impact of art work, exhibitions and competitions on pupils (aged 6–11) and their feelings. (Educational programmes in co-operation with galleries, exhibitions of children works, competitions). We meet with art every day. It is an integral part of our lives. We try to involve already small children into art to guarantee that society will not forget or regret it. We influence children so that they recognize art that surrounds them. With the help of sights, exhibitions and educational programmes we can bring the word of art not only nearer to children, but also to their parents, grandparents and other people. Art gets into their subconscious and it is up to them, how they will perceive the world of art.*

Key words: *art, sights, culture, exhibitions, galleries*

„Život bez umění by byl omyl“
Jiří Anderle

Bez umění by byl život omyl, protože umění provází člověka od praprapradávna. Už první lovci dělali rytiny na stěny jeskyní. U praumění se potvrzuje výrok, který prohlásil Egon Schiele, že umění moderní být nemůže, umění je věčné. Co je člověk člověkem pořád potřebuje dýchat, jíst i ztvárňovat to, co prožívá. Umění člověk potřebuje k životu.

Je pedagog umělec, aby mohl dítě umělecky vzdělávat? Co od umění očekáváme? Nové zážitky, prožitky, pobavení?

Pedagog nemusí být umělec, ale měl by děti zaujmout a vést, tak aby si při výtvarné výchově užily co nejvíce prožitků, pocitů a estetického vnímání. Měl by si všimnout výjimečnosti a jedinečnosti jednotlivých žáků a podporovat umělecké citění. Pro každého z nás je prožitek, pocit a estetika něco jiného. Dobrý a vnímavý pedagog může žáky ovlivnit svým citem pro umění a výtvarnou výchovu, ale musí je nechat rozvíjet samotné. Aby mohl výtvarný proces správně probíhat, je nutné, aby si i pedagog výtvarnou činnost sám vyzkoušel.

V současné době prochází školství novým učebním programem. Je na učitelích, jaké možnosti svým žákům nabídnou. Mohou také využívat výukové programy v galeriích. Programy hravou formou seznamují žáky se základními pojmy z výtvarného umění. Pro některé děti to je první seznámení s galerií, kde se učí také, jak se v takovém prostředí chovat, jak prohlížet jednotlivá díla v expozicích. Cílem je naučit žáky mluvit o umění, mluvit o jednotlivých dílech, jak na ně působí, co je napadá při pohledu na ně. Jakou roli hrají jednotlivé barvy ve výtvarném umění. Co je zaujalo a proč, nebo proč se jim zrovna toto dílo nelíbí, co by oni udělali jinak, použili jiné techniky a jiné barvy. Pokud jsou děti návštěvou galerie spokojené, tak se chtějí vrátit, ale to nemusí být vždy jen se školou. Mohou se sem podívat s rodiči, prarodiči a může se stát, že lidé, kteří kolem galerie zatím jen chodili, jsou vtaženi dětmi dovnitř. A tak si dospělý člověk může na výtvarné umění a kulturu získat pomocí očí svého dítěte jiný náhled než měl dosud. A začne se sem také vracet, nejen s dětmi, ale i sám.

Stejně tak je důležité připravovat výuku hravou formou, nebránit rozvíjení smyslových vjemů a pocitům.

Výtvarná výchova

Vzdělávací předmět, který by žáky měl komplexně rozvíjet ve výtvarných dovednostech, uměleckém cítění, prohlubovat poznávací schopnosti dítěte, rozvíjet jejich tvořivé a kreativní schopnosti. Zároveň by měl být pro žáky zajímavý, poutavý, ale i naučný – různé techniky, postupy, materiály, možnosti, vznikající výtvarné práce.

Pedagog by neměl dětem vnucovat svoje vidění, ale podporovat vidění a schopnosti dětí. To je posouvá a rozvíjí, naopak učitelovo zasahování žáky postupně od výtvarné výchovy odrazuje a přichází tzv. nechuť k tomuto předmětu a následná krize.

„Za povšimnutí stojí pozice výtvarné výchovy v hierarchii předmětů. Všichni víme, že výtvarná výchova nikdy nebyla a není ve škole zařazována do skupiny tzv. hlavních předmětů, neboť má jen malou váhu z hlediska budoucí profesní volby žáků. Možná právě proto si rádi představujeme, že by měla představovat nebo poskytovat prostor svobody v sevřeném a přísném řádu těchto předmětů, mezi nimiž dominují na prvních místech matematika a český jazyk, následovány dalšími předměty podle užitečnosti. Nadále jsou preferovány předměty v pořadí závislé na důležitosti předmětu pro žákovu profesní volbu. To ukazuje na stále přetrvávající pozitivistický diskurs, v němž se pohybuje přemýšlení o programech vzdělávání. Užitečnost předmětů vyplývá ze společenské a ekonomické reality a rapidně se proměňující kultury. Jak to, že v době vizuální kultury a komunikace, v době neuvěřitelného dění v oblasti vizuality není ve škole výtvarná výchova středem všeho dění a jedním z hlavních předmětů?“⁷⁰

Právě proto by tato práce měla pedagogům a žákům ukázat, že výtvarná výchova není a nebude vzdělávacím předmětem na okraji ostatních předmětů. Výtvarná výchova na základní škole může být součástí tzv. hlavních předmětů. Protože pomocí jednotlivých projektů dokážeme interdisciplinaritu aplikaci ve vyučování. Sledováním vývoje během již uskutečněných projektů (krátkodobých i dlouhodobých) lze postupně pedagogy „odradit“ od stejných šablonovitých prací a následných stejných nástěnek ve třídách. A již dále nepodporovat reprodukce jen těch „krásných“ překreslovaných obrázků. Když se toto podaří u většiny kolegyň, teprve potom bude platit, že umění a vzdělávání patří právem do výtvarné výchovy, a ta

70 FULKOVÁ, M.: *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany 2007, s. 100, ISBN 978-80-7319-076-7

patří mezi ty hlavní předměty v základní škole. Potom možná začne platit Deweyovo „učení se během činnosti“.

Výtvarná výchova dětem pomáhá sledovat a pozorovat svět kolem sebe, učí je citlivému vnímání, které děti přijímají a reagují na ně. Pedagog má žákům pomáhat toto dál rozvíjet, aby nedocházelo k ustrnutí. Pro žáky je výtvarná výchova tvůrčí, kreativní i terapeutické sebevyjádření pocitů, nálad a průběh činnosti je pro ně důležitější, než samotný výsledek. Výtvarná výchova se tak pro děti stává hrou, i zde platí Komenského „škola hrou“ a také „kdo si hraje, nezlobí“. Dopřejme tedy toto všechno svým žákům nejen ve výtvarné výchově, ale i v dalších předmětech, a tím během dalšího sledování vývoje v pedagogických projektech dokážeme nutnost postavení výtvarné výchovy mezi tzv. hlavní a důležité předměty v základním školství.

„Pedagogické dílo má svou hodnotu. Posouzení hodnoty pedagogického díla je z hlediska učitele, závislé na dvou hlavních komponentách:

1. Na učitelově pojetí výuky, které stojí v pozadí průběhu pedagogického díla. To je hodnota modelu pedagogického díla.

2. Na dovednosti učitele realizovat pojetí výuky. To je hodnota formy – „tvaru“ pedagogického díla. Projevuje se ve vyučovacím stylu vyučující(ho).

Model pedagogického díla je odvozen z učitelova pojetí výuky, ale od prvních okamžiků realizace se proměňuje v závislosti na stavech jejího tvaru.

Činnost učitele by ztrácela svůj význam, kdyby nebyla vlivná, kdyby nepřinášela změnu kvalit ve vnitřním světě žáků. Vliv je ovšem projevem moci a z moci je třeba se zpovídat. S vlivem je spojena zodpovědnost za řízení a rozhodování ve výchovném procesu.

Výchovná a kulturní zodpovědnost vyžaduje od učitele, aby rozuměl svým pedagogickým zásahům a prostředí, v němž se odehrávají, a aby je na podkladě porozumění dovedl vysvětlit, případně ospravedlnit. Rozumění je předpokladem profesní komunikace, argumentování a dialogu o kvalitách pedagogického díla ať již mezi učiteli, nebo mezi učiteli a žáky, jejich rodiči event. širší veřejností.“⁷¹

71 SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefilieta. Praha: UK 1997, s. 25–27, ISBN 80-7184-437-3*

RVP a ŠVP

Oporou pro pedagogy je RVP a ŠVP. Školní dokumenty, teoretické možnosti připravené pro práci s dětmi, které si pedagogové zpracovávají do tematických plánů. Pedagog si sám vytváří plán, ve kterém dodržuje cíle, klíčové kompetence a průřezová témata. Tím se dostáváme opět k prostupnosti celku Člověk a umění do celého procesu základního školního vzdělávání. Proces svých vyučovacích hodin si pedagog přizpůsobuje dle svých pedagogických a didaktických schopností.

*„Podněty k tomu, jak rozvíjet ve vyučování tvořivý přístup žáků, byly **inspirovány uměleckým procesem**. Umělci dříve než ostatní prosazovali proti zavedeným konvencím uplatnění svého talentu (vzpomeňme např. prokletých básníků či impresionistů a postimpresionistů, jejichž obrazy byly zpočátku odmítány a vysmívány), tedy naplnění své jedinečnosti a neopakovatelnosti takovým způsobem, že jejich práce byla nakonec uznána a stala se součástí kulturního bohatství společnosti. Vytvořili si k tomu jisté metody i jisté institucionální požadavky, které, jak se nakonec ukazuje, **platí v obdobné míře i pro tvůrce obecně, jak z oblasti umění, tak i z oblasti vědy**. Jejich uplatnění velmi podstatným způsobem přispívá k rozvoji tvořivosti u těch, kteří tyto metody také dokáží **systémově uplatnit ve svém vlastním životě**.*

Těmito metodami tvořivého sebeuplatnění jsou především:

- *uvědomění si **tvořivé podstaty své osobnosti**,*
- ***sebepřesah skrze označení – zapojení osobně založené představivosti a obrazivosti do znakového vyjádření; experimentální praxe jako proměna znakového systému,***
- *pojímání výsledku činnosti jako **autorského produktu**,*
- *nezbytnost **ověřování výsledků v societě – jejich interpretací a komunikačním uplatněním,***
- ***tvorba portfolia jako materiálu pro sebeevaluaci a evaluaci osobního směřování.**“⁷²*

Člověk a umění

Na 1. stupni základního vzdělávání se žáci seznamují prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního

72 VANČÁT, J.: *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha 2007, s. 19–20, ISBN 978-80-86783-20-8

a výtvarného umění, ale také umění dramatického a literárního. S nimi se učí tvořivě pracovat, užívat je jako prostředků pro sebevyjádření. Poznávají zákonitosti tvorby, seznamují se s vybranými uměleckými díly, učí se je vzhledem ke svým zkušenostem chápat a výpovědi sdělované uměleckým dílem rozpoznávat a interpretovat.

Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky (dále jen prostředky) nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvěze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.

*Obsahem **Rozvíjení smyslové citlivosti*** jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.

*Obsahem **Uplatňování subjektivity*** jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.

*Obsahem **Ověřování komunikačních účinků*** jsou činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností

pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

„Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- *pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace*
- *chápaní umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, citění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot*
- *spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností*
- *uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života*
- *zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápaní procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě“⁷³*

73 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, Praha 2013*

Region

Pro svou dizertační práci jsem si vybrala regionální umění a kulturu královského města Litoměřice. Toto město nabízí hodně možností od kultury pradávne až po současnou.

Stejně tak další města, která vznikala přibližně ve stejné době a nabízejí umění pro výtvarnou výchovu řadu edukativních procesů a vzdělávacích příležitostí, které lze zařadit do průřezových témat jednotlivých školních předmětů.

Proto chci žákům nabídnout seznámení vizuálního výtvarného umění z tohoto kraje, kde propojíme i další poznatky s osobnostmi, které se podílely na utváření umění. Nabídnu několik projektových možností dle věkových skupin dětí. Školní projekty pro období 1. stupně základní školy.

K této práci se vedle měst nabízí další umělecké architektonicky zajímavé hrady, zámky, zámecké parky a zahrady.

Žáci se skrze region dostanou k hlavnímu proudu dějin umění v Čechách. V každé české obci je aspoň jedna barokní památka, na které žákům přiblížíme právě vizuální výtvarné umění.

Děti se s uměním ve škole skoro nesetkají. Můžeme jim několikrát po sobě ukazovat fotografie, obrázky, reprodukce, ale nic nenahradí prožitý údiv z místa, na které je dovedete. Je jedno, bude-li to kostel, kaplička, hrad, zámek, sochy, morové sloupy na náměstí, rozhledna. Nebo zámecká zahrada, park, krajina. Každé dítě užasne, když ho vezmete do autentického prostředí vizuálního umění. Takový zážitek se nedá zprostředkovat, takový zážitek si musí každý prožít a odžít sám. A na základě prožitku budou žáci mít znalosti získané vlastními zkušenostmi a ne učitelovým memorováním. Proto se ve výtvarné výchově osvědčují výtvarně pedagogické projekty se zaměřením na regionální kulturní milie.

Literatura:

- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H 2008
ISBN 978-80-7319-076-7
- KOTYZA, O.; LÖVY, R. *Litoměřice a okolí*. Louny: ADART 2001 ISBN 80-902665-3-3
- KOTYZA, O.; SMETANA, J.; TOMAS, J. a kol. *Dějiny města Litoměřic*. Litoměřice: Oswald 1997 ISBN 80-85433-48-6
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP 2005 ISBN 80 87000-02-1
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, MŠMT, Praha 2013
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: UK 1997
ISBN 80-7184-437-3
- VANČÁT, J. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha 2007
ISBN 978-80-86783-20-8

Mgr. Ilona Stieranková

absolventka PF UJEP Ústí nad Labem
učitelka ZŠ Štětí, Ostrovní 300
doktorandka KVK PF UJEP Ústí nad Labem
externí učitelka KVVU PF UJEP Ústí nad Labem
školicel doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.

i.stierankova@seznam.cz

VYTVRZENÍ: TVORBA INTERNETOVÉ DISKUSNÍ PLATFORMY JAKO NÁSTROJ PRO UTVÁŘENÍ KOMUNITY UČITELŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY.

Mgr. Monika Svobodová

Anotace: Příspěvek nastíní důležité body autorčiny práce v rámci doktorandského studia v oboru Specializace ve výtvarné výchově, v rámci něhož se zaměřuje hlavně na procesy učitelské přípravy, vzniku zadání pro hodiny výtvarné výchovy, sdílení podkladů, materiálů a inspirací mezi jednotlivými učiteli a na charakter komunikace mezi nimi. V rámci tohoto bádání chce autorka posílit možnosti komunikace mezi vyučujícími pomocí internetové diskusní platformy, která by měla dopomoci ke konkretizaci otázek a odpovědí, které se k problematice výtvarné výchovy vztahují.

Klíčová slova: učitel výtvarné výchovy, tvorba výtvarného zadání, analýza, komunikace, diskuze

Abstract: (Paper, contribution, report) briefly sketch out the main aspects of author's work within her PhD study: Theory of the art and relevant processes connected with teaching preparation, assignment for the art lesson, sharing of the sources, materials and inspirations among teachers and their form of the communication. In this frame of the author's research an online communication platforms between teachers will be strengthen and help in the concrete formulation of a Q & A in the art education.

Keywords: art teacher, preparation of the art lesson, analysis, communication, discussion

Nesnadná situace učitele výtvarné výchovy

„Učitelé opakovaně poukazují na to, že výtvarná výchova je v mnohém specifická, a tato specifická není zdaleka chápána pozitivně. Jako by naopak specifika výtvarné výchovy byla jakousi potápějící se pevninou, zpochybněním přicházejícím zvenčí, s nímž se učitelé musejí nějakým způsobem vyrovnávat. Jako by se kdokoliv, kdo na půdu výtvarné výchovy vstoupí, začal automaticky potápět. A je na něm samém, zda a jak se s touto situací bude vyrovnávat.“

Karla Brücknerová⁷⁴

Vycházíme-li z posledních výzkumů týkajících se výtvarné pedagogické praxe (Brücknerová, Slavík) nemůžeme si nevsimnout různorodosti pojetí koncepce výtvarné výchovy a to nejen učitelé samotnými, ale všemi činiteli, kteří jsou do výtvarné vzdělávacího procesu zapojeni (tj. učitelé, pedagogický sbor a vedení školy, v neposlední řadě žáci a jejich rodiče). To učitelům rozhodně nepřináší pevnou půdu pod nohama a jsou tak vlastně nuceni vytvářet si takřka jakýkoliv za pochodu vlastní autorská pojetí a koncepce výtvarné výchovy, která jim umožní daný obor pevněji uchopit. Tento „styl“, myšlenková struktura či řekněme soustava hodnot, je pro fungování učitele naprosto nezbytný, neboť právě to je to, co dodává učitelé oporu v jeho pedagogickém působení. Máme na mysli učitelovo pojetí světa umění, tvorby a toho, co a jakým způsobem chce v rámci svých hodin předat. Problém je, že tyto koncepce a systémy učitelé často sami v sobě pouze vnitřně tuší, dojde-li však na jejich formulaci, ať již ústní či písemnou, učitelé znejistí a nedokáží přesně své postoje formulovat. *„Výzkum totiž ukazuje, že slovní reflexe svého počínání (a to i na popisné, nejen evaluativní rovině) není zdaleka schopena každým učitelem...“⁷⁵*

Vytvoření vlastního ideového pojetí výtvarné výchovy a na to navazujícího funkčního komunikačního aparátu, jehož upevnování může trvat i mnoho let, je pravděpodobně nejdůležitějším milníkem na cestě stát se samostatným a kvalitním učitelem výtvarné výchovy. Dalším nezanedbatelnou dovedností práce učitele je zvládnutí pedagogických aspektů. Tedy hlavně organizace, která zahrnuje mnohé a různorodé aspekty jako například to, jak si učitel časově naplánuje hodinu, jaké bude používat prostředky k zajištění autority, jaký druh

74 BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 45, ISBN 978-80-210-5616-9.

75 BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 155, ISBN 978-80-210-5616-9.

metodiky zvolí, apod., tedy dovednosti, které by měl získat během studia na pedagogické fakultě, je-li jejím absolventem. Posledním, ale vůbec ne zanedbatelným bodem je zajištění výuky z praktického hlediska – kde a za co učitel sežene alespoň základní materiál, jak a kde jej bude skladovat, jsou třída a kabinet k výuce výtvarné výchovy vhodně uzpůsobeny? Systém těchto dovedností si učitelé dlouhodobě budují a upevňují na základě dennodenních zkušeností a to často metodou pokus/omyl.

Výtvarná výchova je na rozdíl od jiných vyučovacích předmětů, jako je například angličtina, předmět nestandardizovatelný, silně závislý na osobnosti vyučujícího a na jeho vnímání světa umění a tvorby. To klade vysoké nároky na jeho schopnost sebepojetí, sebeuchopení a sebereflexe. Výtvarná výchova je činnostní, tvůrčí a expresivní obor. Zaoberá se uměleckými díly, jejich vnímáním neboli percepcí a jejich vytvářením tedy expresí. Dále prostředky, které dodávají expresi formu a mají nesporný vliv na percepci, tedy výtvarnými strategiemi a technikami. Samozřejmě i samotnými obsahy uměleckých děl a jejich interpretací, na což navazují dějiny umění a vizuální kultura. Proces výtvarné edukace je navrstvením a prostupováním všech těchto aspektů. Ten je ještě navíc ohraničen pevně danou časovou dotací, vysokým počtem žáků ve třídách a Rámcově vzdělávacím programem, dokumentem, který je pro české vzdělávání klíčový.

Při učitelově snaze o postihnutí všech zmíněných nutností se může a zákonitě i musí vyskytnout mnoho komplikací. Vhodným podpůrným mechanismem pro řešení dílčích problémů a hledání jejich řešení bývá sdílení s širším okruhem odborníků a zkušenějších jedinců. Často ale nastává situace, kdy je učitel výtvarné výchovy v pedagogickém sboru své aprobační jednotky jediný. A protože problémy týkající se výtvarné výchovy se od problémů jiných předmětů značně liší, musí si s mnohými aspekty výuky poradit sám.

Učitel výtvarné výchovy a pomocná ruka internet

V posledním desetiletí vzrůstá obliba hledání rad a podpory při řešení problémů pomocí všeobecně lehce dostupné internetové sítě. *„Přestože v paměti mnohým zůstávají bouřlivé diskuse, které probíhaly v souvislosti se zaváděním nových médií do výtvarné edukace,*

ukazuje se dnes internet jako užitečný ba nepostradatelný pomocník nejen přímo ve výuce, ale především v přípravě na ni – při vyhledávání obrazových a jiných informací, při didaktické transformaci učiva, při vyhledávání textových a obrazových didaktických pomůcek a pod.“⁷⁶ Na základě snadného získávání a vkládání informací vzniklo mnoho učitelských serverů a blogů.

Blog by měl sloužit jako webový zápisník, kam pravidelně přispívá jeden, nebo menší množství autorů a kde se jednotlivé příspěvky zobrazují chronologicky. Oproti tomu webová stránka je vlastně mnohovrstevnatým statickým rozhraním, a obecněji není tak dynamická jako blog. Webové stránky a blogy zabývající se výtvarnou edukací se často vyznačují značnou subjektivitou jejich provozovatele anebo dostávají formu „kuchařek“, tedy jsou jakousi přehlídkou návodů na zcela konkrétní výtvarné činnosti (vytvarka.eu, pomocucitelum.cz). Mohou posloužit jako inspirace, pokud je učitel bezradný, nenabízí však podněty k vlastní tvůrčí práci pedagogů, celkový pohled na daný obor, ani nerozvíjí vzájemnou komunikaci mezi jednotlivými vyučujícími. Samotná zadání mají pak tendenci k dekorativnosti, práci se šablonou a tematickým klišé, většinou také jako by ignorovala vývoj umění a jeho současné tendence. Oproti tomu jejich kladem může být materiálová variabilita a nácvik řemeslných dovedností, což ale spadá spíše do výchovy pracovní.

V českém prostředí celkově mnoho blogů ani dalších zdrojů zabývajících se výtvarnou výchovou neexistuje. Za zmínku stojí projekt estetickavychova.cz, který pojímá umělecké disciplíny v souhrnném měřítku. Autoři projektu se snaží vytvořit virtuální prostor, který by měl napomoci kultivaci estetického vnímání v rámci výchov uměním a k umění. Tento web nabízí i vysoce propracované návrhy lekcí, reflektujících různé fenomény z prostředí architektury, literatury a vizuální kultury. Nicméně zde nedochází ke zpětné vazbě ze strany pedagogů ani k posílení komunity umělecky zaměřených učitelů. Další z významných zdrojů je oficiální projekt MŠMT Metodický portál RVP poskytující informační zázemí učitelům všech oborů na různých typech škol, které prochází metodickou supervizí. V sekci výtvarná výchova (clanky.rvp.cz) nalezneme množství kvalitních článků od předních odborníků z našeho oboru a to vše v návaznosti na Školní vzdělávací program (tedy s ohledem na klíčové kompetence, očekávané výstupy a mezipředmětové vztahy). Metodický portál totiž

76 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Učitel výtvarné výchovy a internetové zdroje informací.

In: *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií I: využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově: sborník příspěvků.*

1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 38, ISBN 978-80-244-3089-8.

vznikl jako „...hlavní metodická podpora učitelů a k podpoře zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách“⁷⁷ a tomu odpovídá i jeho obsah a také forma příspěvků. Autoři koncepce portálu uvádějí, že součástí portálu má být i podpora pedagogické komunity, v rámci které mohou učitelé sdílet materiály a komentovat je. Tak se i skutečně děje. Je možné zde například najít články týkající se témat učitelské profese, vzdělávání a výchovy všeobecně, také se zapojit do e-learningových kurzů či využít virtuální hospitace v hodině, což je velice užitečné. Nicméně v nepřehledné struktuře článků, příspěvků a dalších materiálů se ty, týkající se výtvarné edukace, lehce ztrácejí.

Čerstvým projektem je webzin *Kultura, umění a výchova*, který se profiluje jako odborně recenzované periodikum (www.kuv.upol.cz). Tento on-line časopis garantuje Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a jeho cílem je podpořit mezioborovou komunikaci a výměnu poznatků v rozličných oblastech společenských věd, které spojuje zájem o kulturu, umění a jejich výchovný potenciál. Již v tuto chvíli je jasné (časopis funguje od r. 2013), že se čtenáři i v budoucnu dočkají textů vysoké odborné úrovně, bohužel *Kultura, umění a výchova* vychází pouze dvakrát do roka. Nevýhodou je fakt, že diskuse pod jednotlivými příspěvky je směřována pouze přes sociální síť Facebook.

Po hrubé rešerši cizojazyčných zdrojů můžeme dojít k závěru, že kultura učitelských blogů je v některých zahraničních zemích celkově vyvinutější co se komplexnosti, udržovanosti a propagace (useyourcolouredpencils.blogspot.cz) týče. Také komunita bloggerů a čtenářů blogů je více spjatá a autorům blogů se tak dostává zpětné vazby. Aktivita v podobě provozování blogů bývá různě oceňována a hodnocena. Jedná se například o vyhlašování anket o nejlepší blogy v daném oboru. Viz cena udělována serverem onlinedegree.org. Díky univerzálnosti angličtiny se tak i český čtenář může poučit a inspirovat prací výtvarných pedagogů z Austrálie, USA, Číny či Nizozemí. Nutno však podotknout, že ani zahraniční přispěvatelé se nevyhýbají nešvaru „kuchařek“, tedy zveřejňování přesných výtvarných návodů a postupů.

Je zářející, že žádný z uvedených zdrojů se nezaměřuje na praktické pozadí všednodenní reality učitele výtvarné výchovy. Ve virtuálním světě existují diskusní fóra na nespočet vážných i banálních

77 *O portálu* [online]. 2012 [cit. 2014-01-29]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/o-portalu/>

témat. Absence webové stránky, blogu či diskuzního fóra určeného výhradně učitelům výtvarné výchovy je tristní. Výtvarní pedagogové se sice mohou institucionálně sdružovat v Asociaci výtvarných pedagogů, avšak virtuální prostor nabízí daleko efektivnější metody komunikace. „*Internet je dnes pro učitele nejen zdrojem informací, didaktických poznatků, nápadů, příkladů dobré praxe, ale také místem, kde se může utvářet a obohacovat profesní komunita.*“⁷⁸ Navrhovaná internetová platforma by mohla sloužit jako prostor pro sdílení a vyměňování nejrůznějších informací a zkušeností sloužících k ověřování získaných poznatků z praxe s dalšími kolegy a odborníky, k prohlubování přehledu o současné situaci výtvarné výchovy i světa umění, jako nástroj pro výměnu čistě praktických rad, které mohou výuku výtvarné výchovy zjednodušit a zefektivnit a jako prostor pro získání zpětné vazby sloužící k sebereflexi. Celkově by tento prostor mohl pomoci učitelům lépe si uvědomit, čím jsou a jací jsou.

Dalším pozitivem myšlenky na zřízení a provozování takovéto platformy je i případná možnost snadného a rychlého přístupu k získání dat, která mohou akademičtí pracovníci dále použít pro výzkumy ve výtvarné výchově či pedagogice. A to nejlépe v rámci akčního výzkumu, který by měl v pedagogickém prostředí přímo navazovat na praxi a bezprostředně ji ovlivňovat. Jedná se totiž o spirálovitý proces, kdy se po zmapování problému navrhne řešení, jež je následně implementováno a sleduje se jeho úspěšnost. Následně musí dojít k hodnocení a reflexi a poté se cyklus opakuje. O této metodě hovoří autorka Rachel Mason: „*účelem akčního výzkumu je osvobodit pedagogy-praktiky od diktátu tradice a od sebeklamů (...). Tato metoda spočívá v procvičování morálního a praktického usuzování a ve schopnostech učitelů rozpoznat problém v kontextu jejich vlastní profese. Vygenerování teorie je spojeno s procesy pedagogické transformace. Protože hlavním cílem je vnést do soustavy hodnot a přesvědčení praktiků, reflektivní proces se zaměřením na vybudování schopnosti jejich sebehodnocení.*“⁷⁹

Vytvrzení: místo pro sdílení a komunikaci?

Jak by asi měl výše zmiňovaný „výtvarkářský“ blog vypadat? Dovolím si nyní vypůjčit termín z technické sféry a metaforicky jej použít pro

78 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Učitel výtvarné výchovy a internetové zdroje informací. In: *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií I: využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově: sborník příspěvků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 38, ISBN 978-80-244-3089-8.

79 MASON, Rachel a Marie FULKOVÁ. Výtvarní pedagogové a akční výzkum. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2009 [cit. 2014-02-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3013/VYTVARNI-PEDAGOGOVE-A-AKCNI-VY-ZKUM.html/>

naše záměry: „Vytvrzení znamená vytvoření prostorové sítě v materiálu, díky které tímto (...) získává zajímavé vlastnosti, především je netavitelný a nerozpustný“.⁸⁰ Metaforicky řečeno – materiálem rozumíme komunitu učitelů výtvarné výchovy a výsledek, kterého by se prostřednictvím vytvrzování mělo docílit, je jeho zpevnění. Samotné slovo vytvrzení můžeme rozdělit na vytv- (výtvarno) a -tvrzení (zpevnování). Tím vzniká velmi příhodný název celého projektu.

Vytvrzení by tedy měl být pravidelně aktualizovaný blog s redakční správou. Blog, který bude publikovat širokou škálu článků na specifická témata týkající se výtvarné výchovy, poskytující prostor pro diskusi, konfrontaci a sdílení. Blog pro učitele výtvarné výchovy vytvořený a provozovaný učiteli výtvarné výchovy. V současné době je projekt nastíněn ve čtyřech pracovních fázích. První je fáze přípravná, zahrnující mapování již existujících zdrojů obdobného charakteru a jejich analýza, konkretizaci koncepce blogu, formulování ideologických cílů a volbu prostředků k jejich uskutečnění. Druhá fáze je praktická, tj. práce na technické a grafické konstrukci blogu, na které se vážou úkony právně legislativní. Do této fáze spadá i sestavení týmu spolupracovníků a redakce a zajištění financí pro fungování blogu. Následná fáze je provozní, ve které by již blog měl být uveden do provozu a následně propagován. Poslední fázi nazvěme reflektivní. V jejím rámci by mělo dojít k vyhodnocování úspěšnosti projektu a celkové zpětné, k případnému sběru dat a jejich zpracování a v neposlední řadě k dalšímu vývoji blogu. Výše vytyčený postup by měl zajistit provozuschopnost celého projektu v pravděpodobném časovém horizontu dvou let.

80 Reaktoplast. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-01-29]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Reaktoplast>

Literatura:

- BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 189 s. ISBN 978-80-210-5616-9.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Učitel výtvarné výchovy a internetové zdroje informací. In: *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií I: využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově: sborník příspěvků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, str. 38. ISBN 978-80-244-3089-8.
- MASON, Rachel a Marie FULKOVÁ. Výtvarní pedagogové a akční výzkum. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2009 [cit. 2014-02-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3013/VYTVARNI-PEDAGOGOVE-A-AKCNI-VYZKUM.html/>

O portálu. In *Metodický portál RVP* [online]. 2012 [cit. 2014-01-29]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/o-portalu/>

PAVELKOVÁ, Adéla. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí* [online]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/261283/ff_m/Akcni_vyzkum_v_pedagogickem_prostredi_.pdf. Magisterská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2012

Reaktoplast. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2014-01-29]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Reaktoplast>

Mgr. Monika Svobodová

Autorka vystudovala Učitelství výtvarné výchovy na PF UJEP. Pracuje jako učitelka výtvarné výchovy na ZŠ, provozuje výtvarně edukativní workshopy a organizuje kulturní akce. Je redaktorkou literárního kulturního časopisu *H_aluze*. Ve vlastní tvůrčí činnosti se věnuje kresbě a site specific instalacím. Ve studiu se zaměřuje na analýzu procesu tvorby hodin výtvarné výchovy, pozadí práce učitele a celkovou situaci výtvarné výchovy na běžném typu škol.

monika.svobodova@h-aluze.cz

ZÁKLADNÍ KATEGORIE KREATIVITY A DŮLEŽITOST JEJICH UVĚDOMOVÁNÍ SI V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

Mgr. Kateřina Štěpánková

Anotace: Příspěvek popisuje současné přístupy ke kreativitě. Kromě velké a malé kreativity se zaměřuje i na jejich podkategorie, jejichž rozlišení je významné zvláště pro oblast vzdělávání. Tyto kategorie mohou napomoci rozpoznat jemnější odstíny kreativity, které ve školním prostředí zůstávají často přehlíženy a tudíž i nerozvíjeny.

Klíčová slova: Kreativita, každodenní kreativita, velká a malá kreativita, vzdělávání, výtvarná výchova

Abstract: The paper describes contemporary approaches to creativity. In addition to big and small creativity focuses on the subcategory whose distinction is particularly important for education. These categories may help identify more subtle shades of creativity in the school environment often remain overlooked and therefore underdeveloped.

Key words: Creativity, everyday creativity, big and little creativity, education, art education

Definice tvořivosti

Na skutečnosti, že ani po více než 50 letech výzkumu tvořivosti nemáme k dispozici její shodně přijímanou definici, ani porozumění tvořivému procesu, se odborníci shodují. Z mnoha rysů tvořivosti je nejčastěji rozpoznávána originalita. Ta sice je těsně svázána s konceptem tvořivosti, avšak není její jedinou a dostačující podmínkou (Runco, 1999)⁸¹. Podobně ani divergentní myšlení samo o sobě nestačí k definování tvořivé osobnosti či produktu. (Kaufman, Beghetto 2009; Sternberg, 2010)⁸². Aktuálně podporovaná definice tvořivosti v sobě obsahuje koncept vhodnosti a přiměřenosti. Sternberg a Lubart (1996) tvořivost definují jako schopnost vytvářet díla

81 RUNCO, Marc, A. *Implicit theories*. In: Marc, A. RUNCO, Steven, R. PRITZKER, eds. *Encyclopedia of creativity*. 1. vyd. London: University press, 1999, s. 27–30. ISBN 0-12-227076-2

82 KAUFMAN, J. C., STERNBERG, R. J. *The Cambridge handbook of Creativity*. 1. vyd. NY: Cambridge university press, 2010. ISBN 9780521730259

s charakteristikou novosti a přiměřenosti situaci, cíli, dané otázce. Při posuzování tvořivého produktu je však důležité zahrnout i mínění posuzovatelů, tzv. sociokulturní soud. Zajímavý a výstižný model posuzování produktu podle vztahu originality, užitečnosti a jejich míry nabízí Kilgour (2007)⁸³. Za tvořivost samu je také často zaměňován šokující moment „jinakosti“. Ve školním prostředí tak napomáhá posilovat mýtus o tvořivém jedinci jako deviantním, neukázněným, nespolupracujícím a narušujícím vyučování. Strach z podpory tvořivosti, která by znamenala podporu nežádoucích rysů a charakteristik osobnosti, je tak i jednou z příčin, proč je podpora tvořivosti v běžné školní praxi problematická (Kaufman, Beghetto, 2009; Beghetto, 2010, Sternberg, 1999; Runco, Johnson, 2002).

Základní kategorie tvořivosti

Schopnost „tvořit“ člověka vždy fascinovala. V prvních teoriích kreativity byla tato výsadní schopnost „stvoření“ přisuzována pouze božstvu, Stvořiteli, nadpřirozenému zásahu Múzy. (Sternberg, 1999)⁸⁴. Sternberg (1999) uvádí, že mnoho lidí stále věří v tvořivost jako magickou, nadpřirozenou a spirituální záležitost, než ve schopnost, která se projevuje mnoha způsoby a v mnoha oblastech lidské činnosti. Tyto obecné teorie o tvořivosti jsou velice silné a zvláště v oblasti vzdělávání často formují pohled na tvořivost jako výlučnou doménu talentovaných, nadaných a výjimečných. Ve výtvarné výchově nebezpečí takto formulovaného pojetí tvořivosti spočívá v tom, že vzdaluje možnost rozvíjení tvořivého potenciálu těm, kteří se nevejdou do představy učitele o tvořivosti (neumějí „hezky kreslit“, nejsou pečliví, atd.).

„Velká“ a „malá“ tvořivost

V současnosti je výzkum tvořivosti rozdělen do dvou hlavních proudů bádání, které rozlišují mezi tvořivostí „Velkou“ a „malou“ (Craft, 2003; Kaufman, Beghetto 2009)⁸⁵.

Velká tvořivost (Big „C“ creativity) byla cílem zájmu zvláště v počátcích zkoumání tvořivosti a zabývala se především velkými počiny

83 KILGOUR, Marc. *Big C versus little c Creative Findings: Domainspecific Knowledge Combination Effects on the Eminence of Creative Contributions*. In: S.KARKULEHTO a K. LAINE. Call for creative futures conference proceeding. [online]. Oulu: Department of art studies and anthropology, 2007 [cit. 2014-01-20]. ISBN 978-951-42-8374-1. Dostupné z: http://www.cream oulu.fi/tutkimus/documents/Kilgour_kkjouluk.pdf

84 STERNBERG, Robert, J. *Handbook of creativity*. 1. vyd. NY: Cambridge University Press, 1999. ISBN 9780521576048

85 CRAFT, Anna, 2003. *The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator*. *British Journal of Educational Studies*, r. 51, č. 2, s. 113–127. ISSN 0007-1005

tvůrčích jedinců, jejichž díla byla přijata a označena jako význačná. Cílem zkoumání bylo popsat tvůrčí osobnost, prozkoumat rysy a charakteristiky těchto jedinců. Silný zájem o tuto pomohl zformovat i některé mýty o tvořivosti (Runco, Johnson, 2002)⁸⁶. Jedná se o pozitivní spojení mezi tvořivostí a inteligencí, talentem, tvořivostí, ale i duševní poruchou, či neakceptovatelnými aspekty chování.

malá tvořivost (little „c“ creativity) se zabývá menšími formami tvořivosti, tzv. každodenní tvořivostí. Tu je možné sledovat v drobných projevech tvořivosti, v mnoha různých oblastech, u dětí i dospělých. Malá tvořivost je především ve středu zájmu odborníků zabývajících se pedagogikou a vzděláváním (Begheto, 2010; Craft, 2003; Robinson, 1999), neboť nabízí prostor pro podporu a rozvoj tvořivosti v běžné vzdělávací praxi, nikoli jen „nadaných“ dětí.

4 „C“ model

Kaufman a Begheto (2009)⁸⁷ základě stávajícího členění navrhli další dvě kategorie tvořivosti, které popisují hraniční oblasti velké a malé tvořivosti a spojili je do tzv. kontinua kreativity. Toto kontinuum se rozprostírá od nejmenší tvořivosti (mini „c“), která je předstupněm malé tvořivosti (little „c“), přes profesní tvořivosti (pro „c“), která přesáhla hranice malé tvořivosti, ale nedosahuje kvalit velké (Big „C“). Přínos tohoto členění spočívá v možnosti rozpoznat projevy počáteční dětské tvořivosti, které: a) běžně zůstávají nerozpoznány a b) kvalitativně odlišit tvořivost, která si v sobě nese potenciál dalšího rozvoje. Nejedná se o další fragmentaci i tak těžko postižitelného pole, jak autoři předjímají (Kotzberg, Begheto, Runco, 2010), ale o jemnější rozlišení, které má napomoci rozpoznat tvořivost, definovat ji a zbavit mýtů.

Mini „c“

Nejmenší tvořivost je definována jako „nová a pro jedince smysuplná interpretace zkušeností, dějů a událostí“. V podstatě se jedná o vzhled do problému, porozumění, reorganizaci stávající struktury znalosti a vědomosti, novou interpretaci. Tento stupeň tvořivosti

86 RUNCO, Marc. A, JOHNSON Diane, J. *Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross cultural perspectives*. Creativity research journal. 2002, roč. 14, č. 3—4, s. 427—438.

87 BEGHETTO, Ronald, A. Creativity in classroom. In: James, C. KAUFMAN, Robert, J. STERNBERG (ed). *The Cambridge handbook of Creativity*. 1. vyd. NY: Cambridge university press, 2010, 445—459. ISBN 9780521730259

může či nemusí mít hmotnou realizaci. V mnohém se jedná o přístup podobný tzv. „Personální“ tvořivosti, kterou používá Runco (2004)⁸⁸, či „fluidní“ tvořivosti (Necka, 2010)⁸⁹. Význam této kategorie je zřetelný zvláště v kontextu vzdělávání na nižších stupních. Jedná se o počáteční stupeň tvořivosti, ve kterém se uplatňují a rozvíjejí elementární poznatky a dovednosti dítěte. V oblasti výtvarné výchovy se bude jednat o objevy na úrovni tvarů, linií, barev, jejich kombinací, které jsou pro dítě při jeho momentálním stupni poznání nové a které ho posouvají k dalším objevům.

Pro „c“

Jedná se o tvořivost na expertní, poučené úrovni. Její dosažení vyžaduje čas a školení (ovládnutí techniky, osvojení si znalostí...). V tomto konceptu vývojové kreativity tvoří fázi, která plynule navazuje na malou tvořivost a v některých případech může, ale nemusí vyústit do kategorie velké tvořivosti. Významné je, že se vymezuje od malé tvořivosti, do které již svou úrovní vzhledu či erudice nezapadá a velké tvořivosti, která bývá dosažena velmi zřídka a často oceněna až po autorově životě. (Beghetto, 2010; Czikszenmihalyi, 1999)⁹⁰

Tvořivost ve škole

Ve vzdělávacím kontextu se pojem „tvořivost“ často užívá, málo kdy však bývá definován. Vyplývá z negativního vlivu obecně sdílených představ a tzv. mýtů o tvořivosti. Ty vytvářejí iluzi o znalosti problematiky a spojují tvořivost pouze s dílčími osobnostními charakteristikami. Ve školním prostředí je nutné vnímat kvalitu tvořivosti především jako hodnotu produktu či myšlenky, kterou jako tvořivou a inovativní hodnotí tvůrce a jeho bezprostřední okolí v daném okamžiku. (Craft, 2003, Runco 2004)⁹¹

88 RUNCO, Marc. Everyone has creative potential. In Robert, J. STERNBERG, Elena. L. GRIGORENKO a Jerome, L. Singer eds. *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association, 2004, s. 21–30. ISBN 978-1591471202

89 NECKA, Edward. Creativity in Poland. In James, C. KAUFMAN a Robert, J. STERNBERG. *The international Handbook of Creativity*. 2. vyd. NY: Cambridge university press, 2010, s. 270–306. ISBN 987-0521-54731-4

90 BEGHETTO, Ronald, A. Creativity in classroom. In: James, C. KAUFMAN, Robert, J. STERNBERG (ed). *The Cambridge handbook of Creativity*. 1. vyd. NY: Cambridge university press, 2010, 445–459. ISBN 9780521730259
CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. Implications of a systems perspective for the study

91 CRAFT, Anna, 2003. The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, r. 51, č. 2, s. 113–127. ISSN 0007-1005
RUNCO, Marc. Everyone has creative potential. In Robert, J. STERNBERG, Elena. L. GRIGORENKO a Jerome, L. Singer eds. *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association, 2004, s. 21–30. ISBN 978-1591471202

Na základě široce akceptovaných aktuálních definic tvořivosti jsou v současném školství prosazována kritéria tvořivosti (Cachia, 2009)⁹²:

- schopnost vytvořit něco originálního
- nacházet spojení mezi skutečnostmi, které doposud nebyly spojovány
- schopnost produkovat něco „nového“ s kvalitami vhodnosti a přiměřenosti.

V koncepcích podpory tvořivosti ve vzdělávání se nejčastěji uplatňují tzv. „demokratický přístup“ k tvořivosti (Robinson, 1999)⁹³. Jeho hlavním mottem je, že: každý může být tvořivý a schopnosti každého mohou být dále rozvíjeny. Jedná se o koncept na poli tzv. malé tvořivosti, proto i nároky, kladené na posuzování tvůrčích počínů, jejich novosti a užitečnosti, jsou zmenšeny a omezeny na tvůrce či blízký sociální kontext.

Výzkumy v oblasti tvořivosti a její podpory ve vzdělávání však naznačují, že ačkoli je tvořivost současnou odbornou i laickou veřejností akceptována jako důležitá součást vzdělávání, její podpora je spíše proklamativní než faktická. Uplatňována bývá spíše v oblasti technického učení, kdy kreativním je učitel při přípravě hodiny, nikoli však již nutně žák (Cachia, Ferrari, 2009, 2010)⁹⁴.

„Mýty“ o tvořivosti

Obecně sdílené představy o tvořivosti odkazují k jejímu romantizujícímu, mystickému pojetí. Toto je zvláště silné v oblasti výtvarné tvořivosti a má přímý dopad na vzdělávání. Tradičním mýtem je, že tvořivost nemůže být rozvíjena, neboť se jedná o „vklad“, nemůže být hodnocena, neboť se jedná se o „vnuknutí“, a tudíž je obtížné ji podporovat. (Sternberg & Lubart, 1999, Runco, 1999, Plucker, Begheto, Dow, 2004). Stejně tak jsou zažitá těsná spojení kreativita–umění, kreativita–originalita, kreativita–inteligence (Albert & Runco, 1999)⁹⁵. Rozporuplná pojetí tvořivosti mají přímý vliv na její podporu. Tento způsob vnímání omezuje možnost rozvoje tvořivosti pouze na vyvolené jedince nadané nadprůměrnou inteligencí či zjevným talentem.

92 CACHIA, Romina, FERRARI, Anuska [online]. *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States*. Luxembourg: JRC, 2009. [cit. 26.1.2014]. Dostupné z: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf

93 ROBINSON, Ken. *Culture, creativity and the young: Cultural Policies Research and Development* [online]. Strasbourg: EC, 1999 [cit. 2014-0-20]. ISBN 92-871-3856-7. Dostupné z: https://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/PN_2_CultureCreativity-Young.pdf

94 CACHIA, Romina, FERRARI, Anuska [online]. *A survey of teachers in Europe*. Luxembourg: JRC, 2010. [cit. 2014-01-20]. ISBN 978-92-79-17535-0. Dostupné z: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu>
CACHIA, Romina, FERRARI, Anuska [online]. *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States*. Luxembourg: JRC, 2009. [cit. 26.1.2014]. Dostupné z: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf

95 ALBERT, Robert, S., RUNCO, Marc. A History of research on creativity. In: Robert, J. STERNBERG, eds. *Handbook of creativity*. 1. vyd. NY: Cambridge University Press, 1999, s. 16–29. ISBN 9780521576048.

Závěr

V předcházejícím textu jsme se pokusili upozornit na význam uvědomění si existence menších kategorií tvořivosti. Tyto kategorie jsou významné proto, že popisují projevy kreativity, která se projevuje v malých, často přehlížených formách. Význam podpory nejmenší, či malé tvořivosti, spočívá především v tom, že jejich projevy mohou tvořit předstupeň tvořivosti, která může do stádia velké, eminentní tvořivosti dospět. Opírali jsme se především o práce významných osobností v této oblasti zkoumání, především Begheta, Kaufmana, Pluckera, Runca a Sternberga. Cílem bylo upozornit na význam jemnějšího rozlišení velké všezahrnující kategorie tvořivosti, která je takto v laických teoriích vnímána. Jedna obecná kategorie nemůže postihnout rysy rodící se dětské tvořivosti, která se projevuje v malých objevech významných především pro dítě, v jeho přímém socio-kulturním kontextu. Ve školním prostředí není realistické očekávat projev geniální tvořivosti. Mnohem významnější je podporovat projevy tvořivosti „malé“. Tato podpora je zcela zásadní pro well-being osobnosti, duševní pohodu, která se odvíjí od potřeby uplatňovat vlastní kreativní potenciál i pro rozvoj tvořivých schopností, které jsou přenositelné mezi jednotlivými doménami.

Literatura:

- ALBERT, Robert,S., RUNCO, Marc. A History of research on creativity. In: Robert, J. STERNBERG, eds. *Handbook of creativity*. 1. vyd. NY: Cambridge University Press, 1999, s. 16–29. ISBN 9780521576048.
- BEGHETTO, Ronald, A. Creativity in clasroom. In: James, C. KAUFMAN, Robert, J. STERNBERG (ed). *The Cambridge handbook of Creativity*. 1. vyd. NY: Cambridge university press, 2010, 445–459. ISBN 9780521730259.
- CRAFT, Anna, 2003. The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, r. 51, č. 2, s. 113–127. ISSN 0007-1005
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. Implications of a systems perspective for the study KAUFMAN, James, C., STERNBERG,Robert, J. *The Cambridge handbook of Creativity*. 1. vyd. NY: Cambridge university press, 2010. ISBN 9780521730259.
- NECKA, Edward. Creativity in Poland. In: James, C. KAUFMAN a Robert, J. STERNBERG. *The international Handbook of Creativity*. 2. vyd. NY: Cambridge university press, 2010, s. 270–306. ISBN 987-0521-54731-4.
- RUNCO, Marc, A. Implicit theories. In: Marc, A. RUNCO, Steven,R. PRITZKER, eds. *Encyclopedia of creativity*. 1. vyd. London: University press, 1999, s. 27–30. ISBN 0-12-227076-2

- RUNCO, Marc. A, JOHNSON Diane, J. Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross cultural perspectives. *Creativity research journal*. 2002, roč. 14, č. 3—4, s. 427—438.
- RUNCO, Marc. Everyone has creative potential. In Robert, J. STERNBERG, Elena. L. GRIGORENKO a Jerome, L. Singer eds. *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association, 2004, s. 21—30. ISBN 978-1591471202
- STERNBERG, Robert, J. *Handbook of creativity*. 1. vyd. NY: Cambridge University Press, 1999. ISBN 9780521576048
- CACHIA, Romina, FERRARI, Anuska [online]. *A survey of teachers in Europe*. Luxemburg: JRC, 2010. [cit.2014-01-20]. ISBN 978-92-79-17535-0. Dostupné z: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu>
- CACHIA, Romina, FERRARI, Anuska [online]. *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States*. Luxemburg: JRC, 2009. [cit. 26. 1. 2014]. Dostupné z: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf
- KAUFMAN, James, BEGHETTO, Ronald. Beyond big and little: The Four C model of creativity. *Review of General Psychology*. 2009, roč. 13, č. 1, s. 1—12. DOI: 10.1037/a0013688. Dostupné z: <http://pages.uoregon.edu/beghetto/KaufmanBeghetto2009.pdf>
- KILGOUR, Marc. Big C versus little c Creative Findings: Domainspecific Knowledge Combination Effects on the Eminence of Creative Contributions. In: S.KARKULEHTO a K. LAINE. Call for creative futures conference proceeding. [online]. Oulu: Departement of art studies and antropologydostupné, 2007 [cit. 2014-01-20]. ISBN ISBN 978-951-42-8374-1. Dostupné z: http://www.cream oulu.fi/tutkimus/documents/Kilgour_kkjouluk.pdf
- KOZBELT, Aaron, BEGHETTO, Ronald A. a RUNCO, Mark A. 2010. Theories of Creativity. In: James, C. KAUFMAN, Robert, J. Sternberg (ed). *The Cambridge Handbook of Creativity*. 1. vyd. Cambridge University Press, s. 20—47. ISBN 978-0-521-73025-9. Dostupné z: [http://pages.uoregon.edu/beghetto/CreativityTheories\(Kozbelt,Beghetto & Runco\).pdf](http://pages.uoregon.edu/beghetto/CreativityTheories(Kozbelt,Beghetto & Runco).pdf)
- PLUCKER, Jonathan, A., BEGHETTO, Ronald, A., DOW, Gayle. T. Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future. In. *Educational Psychologist*. 2004, r. 39, č. 2, s. 83—96. Dostupné z: [http://pages.uoregon.edu/beghetto/Plucker,%20Beghetto,%20Dow%20\(EP,2004\).pdf](http://pages.uoregon.edu/beghetto/Plucker,%20Beghetto,%20Dow%20(EP,2004).pdf)
- ROBINSON, Ken. *Culture, creativity and the young: Cultural Policies Research and Development* [online]. Strasbourg: EC, 1999 [cit. 2014-0-20]. ISBN 92-871-3856-7. Dostupné z: https://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/PN_2_CultureCreativityYoung.pdf

Mgr. Kateřina Štěpánková

Autorka vystudovala Střední umělecko-průmyslovou školu sklářskou v Železném Brodě, absolvovala na Vysoké škole pedagogické v Hradci Králové (obor Český jazyk a literatura v kombinaci s Výtvarnou výchovou) a na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích Bc. studium oboru Arteterapie. Působí na Katedře výtvarné kultury a textilní tvorby PdF Univerzity Hradec Králové, kde se dlouhodobě věnuje problematice arteterapie a jejímu uplatnění v pedagogice a oblasti sociální práce. Zabývá se problematikou koučinku a motivace ve vzdělávání. V současné době je v doktorském studijním programu na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, věnuje se šperku, grafice a sportu.

katerina.stepankova@uhk.cz

TVŮRČÍ PROCES V PEDAGOGICKÉM DÍLE

Mgr. Anna Tauberová

Anotace: *Ve svém příspěvku bych ráda rozvedla směr a cíle svého zkoumání a důvody, které mne k němu vedou. Již ve své diplomové práci jsem se zabývala zaznamenáním struktury výtvarného tvůrčího procesu konkrétních uměleckých děl a jejím převedením do obecné roviny. Bylo možné vysledovat, že obecná struktura výtvarného procesu byla aplikovatelná na různá vyjádření umělců ohledně své tvorby. Dále jsem se věnovala paralele fází tvůrčího procesu a struktury konkrétní vyučovací jednotky. Zde se snažím nalézat průniky, ze kterých by mohlo vycházet určité pojetí didaktiky výtvarné výchovy. Je třeba realizovat podrobnější deskripce a analýzu obou procesů a jejich vztyčených míst, ze kterých vyvěrá teorie vzdělávání, již J. Mareš a J. Slavík, ukazují společné parametry těchto dvou světů (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).*

Klíčová slova: *umělecká tvorba, didaktika výtvarné výchovy, fáze kreativního procesu, struktura vyučovací jednotky*

Abstract: *In my contribution I would like to introduce direction and goals of my investigation and the reasons which lead me to them. In my diploma thesis I dealt with structure capturing of creative process of specific artworks and its generalization. I've showed that the general structure of the visual process was applicable to different expressions of the artists regarding their work.*

Next, I focused on parallel stages of the creative process and the structure of a particular teaching unit. In this stage I am trying to find intersections at which could be based on a conception of didactics of art education. It is necessary to implement a more detailed description and analysis of both processes and their connected parts from which develops learning theory, J. Mareš and J. Slavík shows common characteristics of these two worlds.

Key words: *artistic creation, art education, phases of the creation process, structure of the teaching lesson*

Tématem mého zájmu se stal tvůrčí proces. Většina literatury i veřejnosti obrací svůj zájem na již hotová umělecká díla, proto jsem svou pozornost obrátila na dobu před tím, než je dílo dokončeno. Většina umělců si myslí, že by měl být tento proces opředen tajemstvím, aby umění neztratilo svůj smysl. Osobně si myslím, že i když některé věci pojmenujeme a některým porozumíme, nepodaří se nám zrušit „kouzlo umění“.

Právě toto porozumění by nám mohlo pomoci v tom, jak lépe nebo jinak učit Výtvarnou výchovu. Dokladem toho, že umělecký proces má společné prvky s vyučováním výtvarné výchovy je i jedna z koncepcí německé pedagogiky umění, tzv. Estetické vzdělávání. Hlavním zástupcem tohoto směru je Gert Selle. „Selle vznáší požadavek zůstat i v rámci procesu vyučování blíže umění.“⁹⁶ Uvádí, že pedagogika umění ve své podstatě obsahuje, jak elementy umění, tak pedagogiky, ovšem orientace předmětu má směřovat především do sféry umění. Roli učitele vnímá jako roli umělce-didaktika.

V našem prostředí, je pak hlavní teorií práce Mareše, Slavíka Pojetí pedagogického díla. Podle ní vznik výtvarného díla má společné rysy se vznikem pedagogického díla.

„Analogie mezi nimi je myšlenkově zachytitelná v časoprostorovém vymezení – formátu díla, v jeho kompozici a kráse díla.“⁹⁷

1. časoprostorové vymezení – formát

Pedagogické dílo má přirozený nebo uměle stanovený počátek a závěr, tj. formát uměleckého díla.

2. kompozice

Závisí na uspořádání klíčových prvků díla a rytmu. Je konstruována kolem dominantního prvku a vnáší do materiálu díla jeho životnost i logiku.

3. krása

Krásu odhalujeme v jeho vzhledu – formě.

Má dvě stránky:

a) přirozenou

Ta vyrůstá z harmonizace polarit jedinečného a obecného, soulad funkce, obsahu a formy díla. Výtvarníci mluví o tzv. myšlení v materiálu

b) čistou

96 UHL SKŘIVANOVÁ, V. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido, 2011., 25 s. ISBN 978-80-7315-228-4

97 Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V.: Učitelovo pojetí výuky. Brno, MU 1996, s. 31

Čistá krása je oproštěná od vnějších funkčních omezení, její esence spočívá v individualitě a jedinečnosti. Na rozdíl od přirozené krásy postrádá objektivní hodnotovou evidenci. Je dokonalá.⁹⁸

Proces výtvarné tvorby

Nyní je tedy třeba si upřesnit proces výtvarné tvorby. Výroky umělců, studium literatury a výtvarných artefaktů nám pomohly dokladovat určité fáze výtvarného procesu. Nejdůležitějšími teoriemi byly texty od J. Kulky, M. Mrázika, L. Felleri.⁹⁹ Kulka uvádí velmi zevrubnou studii a zabývá se výtvarným procesem z psychologicko-estetického hlediska. Mrázik poukazuje na strukturu procesu tvorby zase spíše z pohledu praktikujícího tvůrce a Feller je ve svém článku řekněme na pomezí těchto dvou pohledů.

K popsání jednotlivých fází použijeme terminologii převzatou od J. Kulky.

1. PREPARACE (PŘÍPRAVA)

Fáze přípravy, před realizací umělcova záměru, může být dvojitá. Buď tvorbě předchází rozsáhlá příprava anebo také nemusí být žádná. Protože přípravou může být život sám se všemi našimi zkušenostmi a uměleckými zážitky.

Umělecký artefakt tedy může vzniknout v jednom okamžiku. V tomto případě většinou jako naléhavá potřeba uskutečnit své vize nebo nějaké dojmy. Většinou ovšem předchází přípravná činnost. Tato příprava navazuje na vznik samotného záměru a postupně je zpřesňuje a pozměňuje.

Feller o této fázi tvrdí, že je třeba sehnat materiál, informace a data ke hře. Hrou tedy míní proces tvoření. Je třeba pozorovat a hledat hlavní myšlenky, aforismy, asociace apod. V této fázi je velmi důležitá zvýšená pozornost a citlivost. Každá zpráva totiž může něco znamenat. Buď může být podnětem k další myšlence anebo je vhodná k dalšímu rozvedení. Tyto myšlenky někdy vybíráme podle nezvyklých vzorů.¹⁰⁰

98 Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V.: Učitelovo pojetí výuky. Brno, MU 1996, s. 31–36

99 Kulka, Jiří. Psychologie umění. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

Mrázik, Martin. Výtvarná tvorba – prostorová tvorba. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-048-8.

Feller, Ludvík. Kreativní myšlení. Ergo. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2001, roč. 2, č. 4. ISSN 1212-8317.

100 Feller, Ludvík. Kreativní myšlení. Ergo. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2001, 255 s. roč. 2, č. 4. ISSN 1212-8317.

2. INKUBACE (ZRÁNÍ)

Je to fáze, která probíhá v imaginativní rovině. Zde vzniká tvůrčí záměr a námět díla. Děj se odehrává pořád, ať už bdíme nebo spíme, vědomě i nevědomě.

V této fázi začíná umělecké projektování, kdy vybíráme jednotlivé informace a z nich vytváříme kombinace reality a fikce. Zde se připravují podmínky pro další fázi, a to inspiraci, ta se dále sama rozvíjí za snížené kontroly vědomí, to znamená ve spánku či při snění, a to jak při nočním, tak i denním. Inkubace může na první pohled vypadat, že se děje zcela samovolně ovšem to tak zcela není. Musí být připravena, jak psychologicky, tak obsahově a obsah je vymezen komunikačním záměrem.¹⁰¹

3. INSPIRACE (VNUKNUTÍ)

Přichází zcela nečekaně a není možné ji nějak uměle navodit. Nemůžeme proto vědět, kdy přijde. Působí jako, že přichází odněkud zvenčí a poslední výzkumy ukazují, že je velmi významná pro náš život. Američtí vědci, Todd M. Thrash a Andrew J. Elliot určili tři hlavní kvality inspirace:¹⁰²

- Přichází spontánně a bez vědomého záměru. Může ji vyvolat buď, náš vnitřní svět, nebo možná opravdu nějakým „osvícením shůry“, jak se mnozí domnívají. Většinou nevíme, odkud se vzala.
- Inspirace nás dokáže povznést nad naše přizemnější a sebestřednější záměry a omezení. Může být spojena s pocitem jasnosti a s uvědoměním si nových možností. (Kulkova fáze Illuminace)
- Během ní se zvyšuje naše motivace a aktivita a objevuje se touha zrealizovat tento nápad či vizi a podělit se o to s někým dalším

4. ELABORACE (VYPRACOVÁNÍ)

Autor zde rozpracovává jednotlivé nápady. Je to ta nejnáročnější část nejen časově, ale i energeticky. S. Spender říká, že všechno v umění je práce, kromě inspirace.

101 Kulka, Jiří. Psychologie umění. Praha: Grada Publishing, 2008, 387 s. ISBN 978-80-247-2329-7.

102 Kaufman, Scott Barry. Why Inspiration Matters. In Psychologytoday [Online]. Dostupné: <http://www.psychologytoday.com/blog/beautiful-minds/201110/why-inspiration-matters>. [cit. 12. 11. 2011]

5. EVALUACE (HODNOCENÍ)

Po každém zpracování následuje hodnocení. Jedná se o jistou kontrolu, zda zpracování splňuje původní záměr a prožitek autora.

Samo hodnocení není vůbec jednoduché. Tím, že dílo hodnotí sám autor, se to více komplikuje. Nejvhodnějším příkladem mohou být spisovatelé, kteří se někdy se svými postavami identifikují a velmi pak prožívají vše, co se jim děje.

6. KOREKCE (OPRAVA)

Jedná se o dodatečné změny ve fázi konečných úprav.

Struktura ve školním výtvarném úkolu

Sledovat fáze výtvarného procesu ve skutečných dílech umělců ani ve výtvorech dětí nelze tak snadno. Během studia tohoto tématu jsme totiž dospěli k tomu, že k dokladování celého tvůrčího procesu samotná práce nestačí. Některé z fází se dějí přímo v umělci/dítěti, proto bez jeho výpovědi nezjistíme, jakým způsobem probíhaly, a také málokterý umělec si zakládá veškeré materiály, které ve své práci vytvořil, než dospěl ke konečnému výsledku. Děti zase, jak jsem zjistila během své praxe, zase postrádají smysl v tom, si vytvářet nějaké návrhy či původní skici, raději se pouští rovnou do finální práce. To, si ovšem myslím, je způsobeno tím, že nechtějí dělat nějakou práci navíc.

Zde bych ráda popsala strukturu jednoho z úkolů ze školního prostředí a demonstrovala na něm jednotlivé fáze. Jednalo se o úkol tvorby vlastního „avatařa“ (obr. 1). Některé děti o tomto úkolu hovořily v dotaznících, o kterých se dočteme dále.

Fáze **přípravy** zde probíhala formou vyvolání všech dostupných informací ze svého vědomí ohledně sebe sama. Co by mne mohlo zastupovat a proč?

Inkubace ve vyučování má, bohužel, velmi málo prostoru. V dětech musí nápad uzrát poměrně rychle, aby byly schopné úkol dokončit v zadaném čase. Některé úkoly samozřejmě mohou být zadány dopředu, aby žáci mohli déle přemýšlet, ale nelze to tak pokaždé.

Inspirace přichází nečekaně a nelze ji nijak navodit, proto zřejmě záleží na zvoleném tématu či námětu, způsobu motivace a jistě mnohých dalších faktorech, zda danému jedinci tento stav navodí nebo ne.

Během **elaborace** žáci volí a zpracovávají materiál, aby docílili kýženého dojmu a zpracovali svůj nápad dostatečně „věrně“. Kreslí a malují svého avatara, v barvách a tvarech, které přinesla inspirace. Poté, co dokončili svoji práci, přichází fáze **evaluace**. Děti hodnotí, co vytvořily. Zde také velmi často oslovují pedagoga s otázkou, jestli je to tak správně.

Nakonec se někteří z nich rozhodnou pro případnou **korekci**.

Pedagogické dílo očima dětí

Svou hlubší studii struktur těchto procesů jsem začala krátkým dotazníkem ve dvou odlišných ročnících základní školy. Jedná se o 5. a 8. ročník. Dotazníků bylo celkem 54 ks.

V tabulce 1 vidíme, jaké bylo jejich rozložení.

Tab. 1

	5. roč.	8. roč.
Celkem dotazníků	30	22
Odevzdáno	25	13

Dotazníky ještě projdou kvalitativní analýzou obsahu a vyhodnotí se jejich obsahové jádro. V tuto chvíli zatím vyhodnotíme, na základě porovnání dotazníků, jak děti nejčastěji popisují proces pedagogického díla. Zda jsou průběhy úkolů obdobné, jaké různé struktury se objevují.

Dotazník

1. otázka

Jak se podle tvého názoru liší různé hodiny výtvarné výchovy?

Z odpovědí na tuto otázku je patrné, že děti nespatřují rozdíly ve vyučovací jednotce jako takové. To, co vnímají je pouze různost využitých technik a materiálů.

Z toho tedy vyplívá, že struktura hodin je podle nich stejná.

„Skoro každou hodinu děláme něco jiného, používáme různý techniky“ (5. ročník)

„Všechno úplně stejný, ale malujem něco jiného“ (5. ročník)

„Liší se jen tím, že v každé hodině děláme různé výtvary“ (8. ročník)

2. otázka

Popiš mi výuku, průběh výtvarného úkolu, který tě nejvíce zaujal.

U této otázky jsou odpovědi individuální podle toho, co kterého žáka zaujalo nebo také co si pamatuje. Poté se většina rozepisuje o vlastním postupu práce, tedy hlavně o fázi elaborace. Jaký materiál byl potřeba, jak funguje daná technika, atp.

Někteří se zmiňují o fázi preparace, která odpovídá ukázkám obrázků, výkladu, diskuzi nebo návštěvě výstavy, před samotnou tvorbou. K závěru díla, tzn. fáze evaluace či korekce, se prakticky nikdo nevyjadřuje. Jedinou zmínkou je zde poznámka ohledně vystavení díla po dokončení práce.

3. otázka

Vzpomeň si ještě na jiný výtvarný úkol, který tě zaujal? Co měl s tím prvním společného?

Zde děti většinou uvádí název dalšího úkolu a nic dalšího. Samy si již v první otázce odpověděly, že hodiny se nijak neliší. Někteří z nich uvádí odlišnost pouze v použitém materiálu a tématu.

Ne všechny děti, podle mého názoru, otázky zcela pochopily, ale i přesto z jejich odpovědí lze vyvodit některé závěry.

Těší mě, že hodiny se mnou uvádějí jako zábavnější, zajímavější, ale někteří z nich i těžší, což je podle mě pochopitelné, protože po nich vyžadují přemýšlení nad tématem, úkolem a vlastní prací.

Poté je pro mne přínosné i zjištění, že děti jsou již přehlceny malováním na čtvrtku a vítají úkoly z jiných materiálů, zvláště prostorového charakteru.

Postup a východiska výzkumu

Ve své další práci bych ráda prohloubila studium fází uměleckého procesu. Zvoleným postupem jsou rozhovory s reálnými umělci, jejich pozorování během práce a poté porovnání různých druhů procesů podle typu umění. Zde je třeba roztřídit umění na různé oblasti jako např. malba, kresba, grafika a prostorová tvorba.

Dále bych svůj výzkum obrátila do pedagogické praxe. Ráda bych ještě rozšířila zkoumání dětského pohledu na tuto problematiku a také je třeba prozkoumat vyučovací proces výtvarné výchovy na základě pozorování hodin různých pedagogů a rozhovorů s nimi.

Na základě určené struktury procesu bych ráda vytvořila parametry vyučovací jednotky.

V tomto ohledu bych se ráda opřela o koncepci estetické výchovy v Německu, která se velmi blíží k mému přístupu. „Selle doporučuje vyvozovat didaktiku umění přímo z umění, začlenit umělecké formy myšlení a jednání do procesů umělecko-didaktických. Uvádí i leitmotiv J. Beuyse: „didaktika umění jako analog uměleckých procesů.“¹⁰³

Literatura:

- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., Švec, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno, MU 1996, s. 31–36 s.
- Kulka, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- Mrázík, Martin. *Výtvarná tvorba – prostorová tvorba*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-048-8.
- Feller, Ludvík. *Kreativní myšlení*. Ergo. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2001, roč. 2, č. 4. ISSN 1212-8317.
- Kaufman, Scott Barry. *Why Inspiration Matters*. In *Psychologytoday* [Online]. Dostupné: <http://www.psychologytoday.com/blog/beautiful-minds/201110/why-inspiration-matters>. [cit. 12. 11. 2011]
- Uhl Skřivanová, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011., s. 25–27. ISBN 978-80-7315-228-4.

103 Uhl Skřivanová, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011, s. 25–27. ISBN 978-80-7315-228-4

Mgr. Anna Tauberová

Anna Tauberová vystudovala Katedru výtvarné kultury, obor Výtvarná výchova pro ZŠ, SŠ a ZUŠ, na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V současnosti je doktorandkou kombinovaného studia oboru Teorie výtvarné výchovy na téže katedře i univerzitě a pracuje na základní škole v Praze.

anna.tauberova@gmail.com



Obr. 1 – Avatar

Z GALERIE DO ŠKOLY

Mgr. Monika Vortelová

Anotace: *Text pojednává o galerijní animaci uskutečněné v pražské galerii U Kunštátů a o možnostech, jak vytvářet související témata v hodinách výtvarné výchovy. Projekt „Z galerie do školy“ byl tak iniciován samotnými pedagogy, které oslovila výtvarná zadání, reagující inovativním a tvořivým způsobem na artefakty v galeriích.*

Klíčová slova: *galerijní animace, výtvarná zadání, překrývání, vrstvení, strom*

Abstract: *The text deals with the gallery animation which took place at Prague gallery U Kunštátů and deals with the opportunities how to create related topics in art lessons. The project „From gallery to school“ was initiated by teachers themselves, who appealed the art assignment, responding to innovative and creative way to artifacts in galleries.*

Key words: *gallery animation, art assignment, overlapping, layering, tree*

1 GALERIJNÍ ANIMACE V GALERII U KUNŠTÁTŮ

*„Připravovat budoucnost znamená vytvářet přítomnost...
Nech tedy budoucnost, ať rozvíjí postupně své větve, jako to dělá strom.
Od jedné přítomnosti ke druhé strom poroste a ukončený vstoupí do smrti.“*

Exupéry, Citadela (kap. 43)

Galerijní animace byla uskutečněna v galerii U Kunštátů na Praze 1, kde byla součástí doprovodného programu v rámci výstavy Petry Buzkové / Strom. Animace soustředila svoji pozornost na obrazy – kresebné přepisy vycházející z intenzivního osobního prožitku autorky při čtení Exupéryho knihy Citadela. Tak jako autor knihy

přemítá o smyslu života, i autorka se snaží vymezit minulost a budoucnost, své postavení v životě a rodině. Ústředním motivem díla i samotné animace je „strom“ jako symbol růstu, zrání a poznání.

1.2 Struktura animace

Pro lepší pochopení celého projektu uvádíme v bodech nastíněný průběh animace. Jedním z posláních galerijní animace je poznání, že i v na první pohled nic neříkajících liniích na obrazech se skrývá obsah, který je zamaskován a je potřeba hledat. Hledaným motivem je v našem případě strom a jeho symbolika. V díle Petry Buzkové se jedná o odkaz k rodině, životu, naší minulosti, přítomnosti a budoucnosti.

Vstup do galerie, samostatná prohlídka galerie. Rozdání pracovních listů.

Přivítání a seznámení s průběhem animace, představení Petry Buzkové.

Hledání motivu v obrazech, povídání o významu stromu. Žáci se postaví k obrazu, který upoutal jejich pozornost. Žáci hledali nová pojmenování k obrazům, které je zaujaly. V jejich odpovědích zaznělo např. : stan, meč, pukání, semínko, kmen...

V pozorování obrazů jsme se mimo jiné zaměřovali na linie a jejich horizontální a vertikální směřování.

Vrstvení kreseb stromů a pozorování jejich průsvitů. Žáci dostanou pauzovací papír a na něj nakreslí strom. Strom mají žáci nakreslit jednoduchou linií bez stínování. Jakoby obrázek kreslili cizinci, kterým by neuměli pojem strom říci v jeho jazyce. Z důvodu dobré viditelnosti na pozdějších průsvitech jsme jako médium pro kresbu zvolili fix vytvářející neměnnou sílu tahu, stejnou jako propiska v díle autorky. Pro práci byl zvolen formát A5, s jehož velikostí se dobře manipuluje, kresba nebude zdlouhavá a nebude svádět k detailům. Díky menšímu formátu se navrstvené papíry daly později prosvěcovat a následně pozorovat nad kruhovými světly v zemi.

A. Poté, co žáci nakreslí stromy, se navrství jednotlivé vrstvy na sebe. Dojde k překrytí jednotlivých stromů. Strom už není tak znatelný, přesto je v obraze obsažen. Vznikne spleť navrstvených linií, ve kterých se „strom“ dá jenom tušit. Pro lepší viditelnost budeme výsledné navrstvení pozorovat prosvícené nad světlem v zemi. (obr. 1 a 2)

B. Menší skupinky žáků se přesunou do největší místnosti, kde pomocí tkalounu vyplétají do nerovné podlahy mezi spáry kamenů siluetu stromu. Opět je obraz stromu jen částečně patrný. Na první pohled nic neříkající tkaloun položený na zemi se pro nás stává významově stromem (obr. 3 a 4).

Shrnutí poznatků, diskuse a rozloučení.

Autorčiny kresebné přepisy vznikající při četbě knihy od Antoina de Saint-Exupéryho *Citadela* jsou záznamem pocíťovaného intenzivního osobního prožitku. Při tvorbě autorka přemítala o smyslu svého bytí a údělu v její rodině. Obrazy jsou vytvářeny propiskou, jakožto bezprostředním materiálem při četbě a psaní. Autorčina práce je založena na linii, její hustotě a poloze. Na základě kompozice a hustotě linií lze v obrazech pozorovat detaily a výseče stromů. Strom jako takový je pouze tušený. Jeho poznání v díle souvisí s našimi vědomostmi o stromu, tedy co dělá strom stromem. (členitost větví vůči rovnému kmenu; strom rašící ze země; široká část kmene při zemi a směrem do výše se zužující apod.). Po prvním prohlédnutí obrazů byli žáci vyzváni k pojmenování díla, jež je nejvíce oslovilo. Objevovala se pojmenování jako: stan, meč, něco roste, semínka, v mlze...

Ona rozdílnost v chápání i zdánlivě jednoduchého motivu byla patrná již v začátku, kdy žáci měli jednoduchou linií nakreslit strom, jako by se jej snažili vysvětlit někomu cizímu. Každý si pod tímto pojmem představoval trochu jiný obraz. Zmatení jsme ještě umocnili, když jsme jednotlivé kresby navrstvili na sebe. Došlo k zhuštění linií a zhoršení čitelnosti informace.

Žáků jsme se ptali, proč kreslili právě fixem? Jestli je nějaká spojitost ve výrazu propisky (v autorčiných obrazech) a naším fixem? Jaký byl rozdíl, kdyby kreslili např. tužkou nebo štětcem? Chtěli jsme, aby dospěli k poznání, že propiska a fix mají omezenou výrazovou škálu. Tedy jak řekl jeden žák: „Když přitlačím na tužku nebo na štětec s barvou, čára je silnější, nebo slabší.“ Na výrazu kresby se podílejí pravidla daného média.

Po navrstvení kreseb na sebe a pozorování průsvitu měli žáci hledat ono navrstvení v díle autorky. Správně rozpoznali vrstvení jednotlivých linií perem. Na otázku, jestli dochází k vrstvení nebo překrývání u skutečného stromu, odpovídali např.: když se koukám ze spodu listy i větve se překrývají a jsou nad sebou; vrstvy u letokruhů...

Při práci s průsvity jsme používali menší dobře pozorovatelný formát a jednoduchou tvarovatelnou linií fixu. Jiná byla situace při práci s tkalounem. Všichni měli na mysli při tvorbě jediné. Vytvořit siluetu stromu. Nepravidelnost a kostkovitost podlahy však jejich úsilí rušila. To, že se strom nedal pozorovat frontálně, ale pouze z určitého úhlu, rozrušovalo vnímání siluety stromu ještě více.

V diskusi jsme se žáků ptali jakým způsobem (z jakého úhlu) jsme naše stromy pozorovali. Správně poznamenali, že v případě drobných kreseb jsme mohli vidět celý strom i s kořeny, což ve skutečném světě nelze, poté jsme jej pozorovali „zešikma“, kdy docházelo k jeho zkreslení.

Na otázku, z jakých úhlů můžeme vidět strom v přírodě, odpovídali následovně: z dálky (potom vidím celý, ale bez kořenů); stojím před ním (koukám-li před sebe, vidím jen), při natočení hlavou vidím pouze korunu; z letadla tzn. z ptačí perspektivy je vidět strom shora). Žáci měli hledat spojitost v těchto různých pohledech na strom v obrazech autorky a zdůvodňovat, proč tomu tak je právě u tohoto obrazu.

Jak již bylo zmíněno, motiv stromu byl v obrazech autorky skryt. Na první pohled byl téměř neznatelný. (obr. 5–6) Jen pozornému divákovi mohly jednotlivé prvky napovědět, co chtěla autorka říci. Jedním z cílů animace bylo předání poznání, že i v na první pohled nic neříkajících liniích na obrazech se skrývá obsah, který je ovšem „zamaskován“ a je potřeba hledat. V obrazech autorky se jedná o *denotaci*¹⁰⁴ ke stromu jako symbolu života, cesty a plynulosti bytí. Artefakty nejsou vždy tím, čím se zdají být. Obsahují v sobě významové vrstvy, které je k pochopení obsahu potřeba rozkrýt. V naší animaci jsme se zaměřili na možnosti pozorování objektu z různých úhlů. Překrývání a vrstvení linií v našich kresbách fixem, autorčiných linií propiskou, větví a vrstev kůry. Žáci hledali spojitosti ve výrazových škálách fix/propiska a tužka/štetec. Během své tvorby mohli pozorovat míru a způsob ztráty informace způsobené „šumem“, ať už vytvořené nakumulováním linií, nebo „rastrem“ podlahy galerie. Žáci měli vymyslet, čím by mohli bezprostředně (s tím co mají při sobě) vytvořit „šum“, který by převáděl jejich pozorovaný obraz do jiného modu. Z nejzajímavějších odpovědí bych chtěla zmínit následující: igelitový sáček před očima; zamížené brýle; dechem

104 GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. 1. vydání. Praha: Academia, 2007. 231 s. ISBN 978-80-200-1519-8. Pojmy od Goodmana *denotace* – odkazování, ukázání na objekt; *exemplifikace* neboli předvedení, vzorek.

zamlžené brýle, do kterých by bylo něco nakresleno; dívání se skrze napjatá oka svetry.

1.3 Rozvíjení souvisejících témat v ZUŠ Mnichovo Hradiště

Pojmenování *stromovitost* souvisí se ztrátou viděného stromu v navrstvených kresbách. Abychom v kresbách strom identifikovali, musíme znát odpověď na otázku, co dělá strom stromem, tedy co tvoří jeho podstatu – stromovitost. Musíme aktivovat naši paměť a vyvolat z naší mysli abstraktní objekt stromu, který jsme si utvořili na základě smyslové zkušenosti. Jan Slavík používá pojmenování „*abstraktní objekt*“¹⁰⁵. Abstraktní objekt „strom“ je neuchopitelnost vytvořená ve struktuře naší mysli, na základě našeho vědění a paměti. Záleží na nás, jaké vlastnosti zařazujeme do odpovídajícího abstraktního objektu a jaké naopak přehlídíme. Jak vysvětluje Jan Slavík, rozhodneme-li se brát v potaz např. listnatost nebo jehličnatou, vzniknou nám další dva abstraktní objekty podřazené pod abstraktní objekt stromu. *Výrazy*¹⁰⁶ jako jsou: slovo STROM, gesto, kterým strom mohu předvést, nebo kresba vyjadřující strom označují, jak máme v naší mysli uloženo *označované / signifié*¹⁰⁷.

1.4 Stromovitost

V prvním řešeném tématu vznikly kresby stromů na průsvitné papíry. Žáci kreslili jednoduchými tahy fixem stromy. V jednotlivých vrstvách byl strom dobře patrný. Po navrstvení kreseb vznikla spleť navrstvených linií, ve kterých byl strom spíše věděný než viděný. Ztrácel se v naakumulovaných liniích dalších vrstev. S žáky jsme pozorovali postupné ztrácení motivu. Všimli jsme si, kolik vrstev je pro rozpoznání motivu ještě únosné. V jakém okamžiku se strom definitivně ztrácí v šumu.¹⁰⁸ Na obrázku 7 a 8 vidíme několik na sebe navrstvených kreseb na průsvitném papíru.

V úzké návaznosti na lineární stromovitost vznikly práce, které dále rozvíjely překrývání a vrstvení obr. 9 a 10. Téma bylo rozšířeno o práci s plochou a barvou. Vrstvené kresby se překrývaly do jedné vrstvy, ta se dimenzovala a dále sloužila jako výchozí motiv. Od motivu stromu se každý více, či méně vzdálil na základě své fantazie. Práci předcházela diskuse, při které jsme kresby obraceli a hledali skryté

105 Jan Slavík, Zázitek umění, umění zážitku. Jedná se o ideový prvek, pomoci něhož pojímáme skutečnost a tvoříme si pro sebe pochopitelný svět.

106 Jan Slavík, Zázitek umění, umění zážitku. Mýšleno ve smyslu vyjádření abstraktního objektu obecně. Je to vše, co člověk formuluje.

107 „V evropské tradici převládá Saussurovo pojetí: znak (signé) se skládá ze dvou neoddělitelných složek, označující a označované (signifiant a signifié) a ty se jako celek vztahují k určitému pojmu, čímž vydělují z mimojazykové skutečnosti její určitou část. Naproti tomu v americké lingvistice je termín znak (sign) používán pro tu složku, kterou Saussure nazývá označující, tedy formální stránku znaku“ (Černý, Holeš, 2004, s. 22).

108 Většinou je šum chápán jako zvukové nebo hlukové znečištění. V širším slova smyslu je šumem zrnitost ve fotografii, reklama mezi filmem, nebo webovými stránkami.

obrazy. V podstatě se určité části kresby změnily v *propy*¹⁰⁹ a žáci díky nim rozehráli svoji hru, ve které viděli ve svých kresbách zvířata, šaška nebo člověka hledícího na západ slunce apod.

2 Z GALERIE DO ŠKOLY

V rámci přípravné fáze byla zrealizována návazná výtvarná zadání s žáky ZUŠ v Mnichově Hradišti. Výstava Petry Buzkové byla žákům zprostředkována četbou, diskusí a fotodokumentací. Výchozím bodem pro veškerou tvorbu jim byl motiv „stromu“.

V navazujících hodinách výtvarné výchovy jsme pracovali s tématy „Z ptáčích perspektiv“ (obr. 11 a 12) a „Zvrásnění krajiny“ (obr. 13). Již v této přípravné fázi lze pozorovat, že se projekty v těchto hodinách postupem času více odpoutávají od tématu a pracují s motivy abstraktnější a uvolněnější, což v žádném případě není chybou. (obr. 14 a 15) V této fázi jsme se rovněž přesvědčili o tom, že se dá s žáky pracovat i na základě zprostředkovaných artefaktů o výstavě. Je ovšem bezpodmínečně nutné zdůraznit, že autentický zážitek z prožitého se nedá ničím nahradit.

Jednou z animovaných skupin byli i žáci ze Základní školy německo-českého porozumění. Jejich pedagogický doprovod oslovila výtvarná zadání, jež inovativním a tvořivým způsobem reagovala na artefakty v galerii. Diskutovali jsme spolu o možnostech dalšího rozvíjení témat z galerijní animace v hodinách výtvarné výchovy ve škole.

Vznikl nápad na projekt – „Z Galerie do škol“, jehož cílem by bylo propojení galerie a školy. Projekt by byl pojičkem mezi galerijní animací a další výtvarnou tvorbou na půdě školy v hodinách výtvarné výchovy. Na začátku stála otázka, jak by taková spolupráce přesně měla vypadat? Jaké by nabízela možnosti? Kde by byly její hranice v rámci spolupráce? Jistě jsme věděli hned od začátku, že je pro nás nežádoucí, aby se projektová spolupráce „zvrhla“ v pouhé předání rozpracovaných materiálů, které by si studenti ve škole bez hlubšího porozumění zkompletovali do podoby artefaktu.

109 Jana Slavíka, Zážitek umění, umění zážitku. Prop je objekt, který můžeme smyslově vnímat. Prop jako vzorek nese určité reálné vlastnosti, ale přitom nemůže být sám sebou. Musí být někým jiným, musí být nahrazením = substitucí. Je vstupní branou do fikčních světů.

2.1 Ozvláštňení výuky výtvarné výchovy

Teprve čas a praxe ukáže, jak spolupráce bude fungovat. Podstatným momentem by byla diskuse s pedagogem, na základě níž by došlo k vytvoření návrhů pro další rozvíjení témat. Nepostradatelnou složkou projektu by byla reflexe a naše sebereflexe.

Naším cílem není ulehčit práci pedagogům tím, že za ně odučíme hodinu výtvarné výchovy, předáme jim materiál a „návod“, jak postupovat, ale ukážeme jim, jak o tématech přemýšlet, rozvíjet je, přistupovat k tématům inovativním způsobem a nalézat další vyjadřovací prostředky pro práci s žáky. Jsme si vědomi, že zpočátku bude těžké najít hranice pomoci mezi galerií, školou a námi, zejména, chceme-li pomoci tak, aby byla pomoc skutečná¹¹⁰ a ne jen ulehčením jejich práce. Nejprve bychom chtěli zrealizovat kvalitativní výzkum, jehož předmětem zkoumání by byla návštěvnost škol galerijních a muzejních výstav a přístup pedagoga k rozvíjení navazujících témat v hodinách výtvarné výchovy.

110 Skutečnou pomoc chápeme, jako hledání nových možností výtvarných zadání ve výuce výtvarné výchovy.

Literatura:

- AUMONT, J. *Obraz*. 1. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2005. 327 s. ISBN 80-7331-045-7.
- ČERNÝ J., HOLEŠ J. *Sémiotika*. Praha: Portál, 2004. 368 s. ISBN 80-17178-832-5
- EXUPÉRY A. de S. *Citadela*. 6. vydání. Praha: Vyšehrad, 2000. 299 s. ISBN 80-7021-435-X.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. 1. vydání. Praha: Academia, 2007. 231 s. ISBN 978-80-200-1519-8.
- HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefilitiky. 1 díl*. 2. vydání. Praha: Pedagogická fakulta, 2011. 281 s. ISBN 978-80-7290-498-3.

Mgr. Monika Vortelová

Autorka příspěvku vystudovala učitelství pro ZŠ, SŠ a ZUŠ v oboru Výtvarné edukativní studia na PF Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V bakalářském studiu se věnovala Designu skla a šperku na Technické univerzitě v Liberci. V současnosti je doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ústecké univerzity a pedagogem na Základní umělecké škole.

mona.vrt@seznam.cz



Obr. 1 – Průběh
galerijní animace
– prosvěcování
pauzovacích papírů



Obr. 2 – Průběh
galerijní animace
– prosvěcování
pauzovacích papírů



Obr. 3—4 – Průběh
galerijní animace
– tkaloun vpletený
do kamenné podlahy
do siluety stromu



Obr. 5—6 – Obrazy
Petry Buzkové,
propiska na plátně



Obr. 7–8 – Práce žáků ZUŠ. Kresba stromů na průsvitných papírech. Fixy, pauzovací papír. 5–9 let



Obr. 9 – Práce žáků ZUŠ. Pastel a gioconda na papíru. 7–9 let

Obr. 10 – Práce žáků ZUŠ. Pastel na papíru. 7–9 let



Obr. 11 – Práce žáků ZUŠ. Z ptačí perspektivy, akvarel na papíru, formát A4, 2013, 7–9 let



Obr. 12 – Práce žáků ZUŠ. Z ptačí perspektivy, akvarel a tužka na papíru, formát A4, 2013, 7–9 let



Obr. 13 – Práce žáků
ZUŠ. Zvrásnění krajiny,
kombinovaná technika,
formát A3, 2013,
7–9 let



Obr. 14–15 – Práce
žáků ZUŠ. Barvy
v prostoru,
kombinovaná technika,
6–9 let

VYUŽITÍ ICT A MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ V RÁMCI ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ: NÁVRH SPECIFIK DIGITÁLNÍHO ARCHIVU

Mgr. Petr Zoufalý

Anotace: Příspěvek shrnuje požadavky a principy digitálního zpracování studentských prací v oblasti výtvarné edukace, rozebírá teoretická východiska a možnosti „běžného“ učitele VV. Dále zmiňuje snahy o realizaci projektu tohoto typu na Plzeňské ZČU, kde KVK PF UJEP sehrála roli partnera ve finální části projektu. V neposlední řadě je tento příspěvek otevřenou výzvou na spolupráci v oblasti vytvoření online platformy pro prezentaci vizuálních oborů v českém edukačním prostředí.

Klíčová slova: digitální archiv, výtvarná výchova, ICT, Artfolio.

Abstract: This paper summarizes the requirements and principles of digital processing of student work in art education, analyzes the theoretical basis and the „normal“ art teacher. Also mentions efforts to implement a project of this type in the UWB Pilsen, where the Department of Art and Education at Faculty of Education UJEP played the role of a partner in the final part of the project. Finally, this contribution is an open invitation to cooperate on creating an online platform for the presentation of visual-based classes in the Czech educative environment.

Key words: digital archive, art education, ICT, Artfolio.

Návrh specifik digitálního archivu

Správná dokumentace sama o sobě vyžaduje technickou, řekněme řemeslnou zručnost (u objektové tvorby se jedná o kompozici, hloubku ostroty výsledné fotografie, světelné podmínky, u plošných děl především o perspektivní deformace). Ideální by pochopitelně

bylo mít k tomuto účelu upravenou místnost, například přímo v ateliéru zářivky s denním spektrem a stropní kolejnicovou soustavu se stativy a světly, nicméně české školní podmínky nutí pedagogy ke kreativnějším postupům. Pomineme-li záznam (fotodokumentaci) jako takovou, otázkou zůstane, v jaké kvalitě chceme data uložit, respektive v jak vysoké kvalitě si to můžeme dovolit. S velkou pravděpodobností nikdy nebudeme potřebovat dokumentaci k tisku na velké formáty, vyloučit to ale nelze, zároveň organizace velkého množství dat (které narůstá spolu s kvalitou záznamu) také mnohem více zatíží operace s archivem časovou prodlevou a tím dojde k omezení jeho dynamičnosti – jedné ze základních předností oproti archivu fyzickému. Možným řešením zůstává použití náhledů pro režimy procházení a plných formátů pouze pro nutné operace – tisk, což ovšem neodstraní problém s limitem kapacity.

Za předpokladu, že existuje zdigitalizované dílo, objevuje se otázka, jakým způsobem jej strukturovaně do archivu zařadit. Založíme-li složky v PC pomocí jmenné struktury, dospějeme časem k potřebě vyhledávat podle ročníků, použijeme-li jako základ struktury ročník, brzy narazíme na nemožnost prohledávat archiv na základě použitého grafického média či jiného parametru. Nabízí se tedy jednoduchá adresářová struktura s pojmenováním souborů podle ostatních informací (tzv. metadat) například: „2013_14/9 B/Zoufalý_Petr/2013_12_21-Malba-zátiší.jpg“. Takto navržená struktura sice problém částečně řeší, má ale své limity, zejména v nepříliš vysoké uživatelské přívětivosti následného vyhledávání a prohlížení výsledků. Výhodnějším řešením se zdá být objektové pole (databáze), které umožňuje vyhledávání dat dle uživatelem definovaných klíčových slov (například všechny práce ze třetích ročníků z let 2010–13, malby). Takový software ovšem není standardní součástí pedagogova vybavení.

Jedním z dalších specifíků digitálního archivu je možnost online přístupu, za předpokladu, že je takto zřízen. Výhody online systému jsou zejména možnost snadného přístupu odkudkoli pro kohokoli, propojení se sociálními sítěmi a tím i celková „životaschopnost“ projektu. Mezi hlavní nevýhody, kromě zneužitelnosti dat, patří řádově pomalejší práce s archivem. V komplikovaněji pojaté struktuře se taktéž nabízí možnost uživatelských rolí – ne všechna data musí být

přístupná všem, typicky hodnocení práce, které je zásadní pro pedagoga, studenta (případně rodiče), ale už nemusí být veřejné atd. Za jistých okolností lze takto zbudovat archiv postavený na Open-Source webových aplikacích, nicméně je třeba počítat s limity, případně dalšími investicemi do vývoje či implementace projektu.

Artfolio

V rámci FRVŠ vznikl na KVK FPE ZČU v minulých letech pod vedením doc. J. Slavíka projekt Artfolio¹¹¹. Tato webová platforma slouží pro elektronickou správu univerzitních kurzů s důrazem právě na možnost prezentování výsledků vizuálních oborů (po odevzdání práce je možné se souhlasem studenta tuto exportovat na blog artefilitika.kvk.zcu.cz). Jedná se tedy o rozdělené funkce prezentačního (galerijního) systému a archivu s integrovanou školní agendou. Ve finální fázi projektu byla oslovena s žádostí o spolupráci také KVK PF UJEP, nicméně díky technickým nedostatkům a pomalému vývoji programové části (zajišťované studenty – plánování po semestrech) nedošlo k úspěšnému nasazení aplikace v ústeckém prostředí.

111 LUKAVSKÝ, J., SLAVÍK, J. 2010. Artfolio (<https://artfolio.kvk.zcu.cz/>; dostupné pro studenty KVK FPE ZČU). Portál projektu FRVŠ 35/2009/F2d Multimediální podpora předmětu Reflektivní praxe a výzkum ve výtvarné výchově 2.

Mgr. Petr Zoufalý

Autor vystudoval jednooborové učitelství výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde navázal studiem v doktorském programu. Dlouhodobě se věnuje novým médiím, propojování informačních a komunikačních technologií s výtvarnou edukací a školním prostředím obecně. Pracovní název disertační práce autora, vedené prof. Milošem Michálkem, zní: „Možnosti využití ICT ve výtvarné edukaci.“

petr.zoufaly@kaveka.cz

**Sborník kolokvia doktorského studia v oboru
Teorie výtvarné výchovy, pořádaného 7. 2. 2014
Katedrou výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem**

Publikace má informativní charakter a primárně je určena studentům výše uvedeného oboru a jejich školitelům.

Za odbornou a textovou úroveň příspěvků odpovídají autoři.
Příspěvky neprošly ediční úpravou.

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta



