

Prínos vzdělávací oblasti Umění a kultura pro rozvoj dítěte

The Contribution to the Educational Area of Art and Culture Relating to the Development of Children

Hana Stadlerová, Daniela Taylor

Abstrakt: Role umění a kultury v rozvoji dítěte může být chápána velice různorodě. Např. povinné vzdělávání definuje cíle vzdělávací oblasti Umění a kultura, ty se však často velice liší od představ a zkušeností laické veřejnosti, včetně některých rodičů dětí. Je třeba vytvářet příležitosti, jak zkvalitňovat nejen obsahy výtvarné a hudební výchovy, které jsou součástí jmenované vzdělávací oblasti, ale též objasňovat jejich přínos, aby byl doceněn jejich význam pro vzdělávání a rozvoj dítěte, a to nejen v základním školství.

Klíčová slova: umělecké vzdělávání, RVP ZV, kompetence, gramotnost, vzdělávací oblast Umění a kultura, mezioborovost, inovace

Abstract: The role of Art and Culture in the development of a child can be understood very differently. For example, Compulsory Education defines the aims of the Art and Culture field, but they often differ greatly from the ideas and experiences of the general public, including some parents of children. Opportunities need to be created to improve not only the content of Art and Music Education, both are part of the mandatory educational area, but also to clarify their contribution in order to appreciate their importance in the Education and development of the child, but not only in Primary Education.

Key words: Art Education, National Curriculum for Primary schools, competencies, literacy, educational area, Arts and Culture, interdisciplinary, innovation

Úvod

Současné vzdělávání směřuje k rozvíjení dítěte prostřednictvím různorodých obsahů tak, aby bylo schopné co nejlépe obstát ve stále se proměňujícím světě. Tento požadavek předpokládá nejen jeho vybavenost potřebnými znalostmi a dovednostmi. Dítě by zároveň mělo mít co nejvíce příležitostí poznávat svět, který ho obklopuje, aby se v něm umělo na přiměřené úrovni orientovat a fungovat. I proto platný kurikulární dokument směřuje k osvojování konkrétních kompetencí. Pokud sledujeme, jak probíhá proces vzdělávání v současné škole, není možné si nevšimnout, že zde převažuje racionální osvojování světa a stále je důraz kladen na získávání velkého množství informací. Nechceme snižovat význam osvojených vědomostí, je však třeba, aby se dítě nerozvíjelo jednostranně. Chápání učebního aktu jako činnosti, na níž se podílí nejen myšlení a paměť, ale také představivost, emoce a postoje, najdeme už u Komenského. Proti jednostrannému intelektualismu ve výchově vystupoval Rousseau, který kladl důraz na city a vůli. Požadavek respektovat celou osobnost žáka najdeme u Pestalozziho a Fröbla, kteří také oceňovali hru jako výchovný prostředek. Na ně navázali pedagogové reformního hnutí a alternativních škol usilující o překonání intelektové jednostrannosti se zřetelem ke svobodnému a tvořivému utváření psychiky žáka a k rozvoji jeho fantazie (Maňák, 1999, s. 302).

Umění a vzdělávání

Platný kurikulární dokument – RVP ZV (2018) zahrnuje vzdělávací oblast *Umění a kultura*. Kurikulární dokument neurčuje, které vzdělávací oblasti jsou „důležitější“, stejně tak není možné pojmenovat, která kompetence je pro život více či méně důležitá. V praxi ale můžeme sledovat, že výchovy jsou stále podceňovány nebo že obsahy konkrétních lekcí jsou dokonce v přímém rozporu s učivem daným RVP ZV (tato skutečnost je patrná nejvíce ve výtvarné výchově, kdy děti nemají možnost pro uplatnění subjektivního pohledu na svět ani možnosti jeho jedinečné výtvarné reflexe). Čím tedy může vzdělávací oblast *Umění a kultura* obohatit osobnostní rozvoj dítěte a přispívat k utváření potřebných kompetencí? „*Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.*“ (RVP ZV, 2018, s. 81) Jak je dále v RVP konstatováno, všechny tvůrčí aktivity (hudební, výtvarné aj.) by měly přispívat k utváření a rozvoji kompetencí žáka tím, že ho vedou 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, cítění, 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 chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě* (RVP ZV, 2018, s. 82).

Je tedy patrné, že by výchovy měly nabídnout dítěti nejen nové poznání, ale měly by též umožnit pracovat s jeho emocemi, osobními zážitky a zkušenostmi. Žáci by měli mít příležitost tvořit, poznávat umění a kulturu, měli by být vedeni k tolerantnímu přístupu k umění (především současnému), ale i tvorbě dalších žáků. Neměli by např. odsuzovat díla, která nejsou na první pohled srozu-

mitelná, která jsou odlišná od osobního vkusu vnímatele. Vzdělávací oblast *Umění a kultura* má rozpracované cíle, učivo a výstupy hudební výchovy a výtvarné výchovy; vše je formulováno tak, aby školám byla dána svoboda při tvorbě ŠVP a učitelé měli velký prostor pro vlastní pedagogickou kreativitu, která též počítá s aktivní participací žáků na obsahu jednotlivých lekcí. Jen tak bude mít žák možnost tvořivě pracovat s uměleckými prostředky, užívat je pro sebevyjádření, bude mít příležitost poznávat zákonitosti tvorby, seznamovat se s vybranými uměleckými díly, učit se je vzhledem ke svým zkušenostem chápat a výpovědi sdělované uměleckým dílem rozpoznávat a interpretovat (RVP ZV, 2018, s. 81).

Učitelé by si měli být vědomi, že pouhý hmatatelný výstup (v případě výtvarné výchovy často označovaný jako „výrobky“) nebo hudební produkce vybraných žáků není cílem jeho pedagogického působení. Stejně tak by neměli uplatňovat v hodnocení tvorby dítěte osobní estetická kritéria (hodnocení by mělo být vztahováno k cíli vzdělávání). Hodnotné může být i dílo, které z pohledu nezasvěceného může působit jako „nehezke“ či nesrozumitelné nebo v případně hudebních činnostech nedokonalé. Předpokládáme tedy, že učitel disponuje určitou úrovní umělecké gramotnosti, která se opírá především o jeho oborové znalosti a dovednosti.¹ Ty může předávat nejen

¹ Pojem gramotnost se v současné pedagogické terminologii používá i s významem schopnosti

svým žákům, ale může také ovlivnit jejich rodiče a laickou veřejnost tak, aby viděli hodnotu tvorby dětí především v tom, co jí sdílí.² Dítě nepřichází do školy s nulovými zkušenostmi s uměním a tvorbou. Povinné vzdělávání by mělo navazovat na jeho spontánní aktivity hudební i výtvarné. To, na jaké úrovni jsou zkušenosti dítěte s uměleckou tvorbou, ovlivňuje především rodina, která vytváří první příležitosti k uměleckým projevům dítěte, ale též na různé úrovni podporuje rozvoj jeho emocionální inteligence.³

Hudba a její emoční síla

K umění se nelze dostat jinak, než že se uměním zabýváme. Helfert se snaží vyzdvihnout hudbu jako přirozenou lidskou potřebu: „... *potřeba hudby není pouze výsledkem umělého vývoje kulturního, (...) patří k prapůvodním a spontánním duševním potřebám, které se vynořují na samém prahu lidské vzdělanosti, v době ještě primitivní, a to před ostatními potřebami lidského ducha, (...) patří k nejpřímějším duševním potřebám*“ (Helfert, 1930, s. 33).

Vnímání, reagování a prožívání hudby, ale i běžných zvuků, se kterými se setkáváme již v prenatálním období, je vlastně „prajazykem“ našeho bazálního

vyjadřování. „*Hudba je druh umění a jako každé umění má i ona svůj specifický jazyk a svůj specifický způsob vyjadřování a komunikování. Máme-li porozumět tomu, co nám hudba chce sdělit, musíme se naučit její jazyk ovládat*“ (Havelková Chládková, 1995, s. 81).

Zvuky a hudba vyvolávají u člověka představy. Samotný poslech hudby je primárně založen na rozvoji a úrovni hudebních představ. U každého člověka, a zvláště u malých dětí, se setkáváme s představami různé jasnosti a konkrétnosti. Hudba vyvolává představy různé intenzity a ty jsou umocňovány a zesilovány dalšími vjemy, jež v daném okamžiku na jedince působí. Z toho důvodu je pro rozvoj hudebních představ důležité zapojit do činností více vjemů – sluchový, zrakový, pohybový. Helfert se domnívá, že hudební představivost je podmíněna hudební pamětí; tudíž hudební paměť je to, co bychom měli především u dětí a žáků v rámci hudební výchovy rozvíjet. Ve vnímání hudby je hudební paměť důležitá, neboť hudba plyne v čase a bez paměti by nebylo možno uchovat v mysli celou kontinuitu hudební věty či hudební formy (Helfert, 1930, s. 22). Pro Helferta je právě procesualnost hudby a její možné zachycení recipientem vůbec nejdůležitějším faktorem. Zde se odlišuje vní-

aplikace některých specifických dovedností. Proto v případě pojmu umělecká gramotnost předpokládáme uplatnění znalostí, dovedností a postojů ve vztahu k umění a umělecké tvorbě.

² Problematikou umělecké gramotnosti učitele se podrobně zabývá publikace Stadlerová et al. (2010).

³ Klasifikace dle Golemana – viz Goleman (1995).

mání hudebního díla od díla výtvarného. Neuchopitelnost hudebního díla v čase, jeho „časová pomíjivost“ a nezachytitelnost je oproti výtvarným dílům mnohem náročnější na osvojení.

Již malá nemluvnata reagují na zvuky a hudbu nejprve nonverbálně, skrze pohyby těla či mimiku obličeje. Později využíváme k vyjádření pocitů a emocí například rozličné výtvarné techniky, které mohou pomoci zvláště u výtvarně nadaných jedinců jejich vnímání a chápání hudby. Tzv. intuitivní deskripce je kreslení či malování podle hudby. Je převážně využívána u malých dětí, jejichž výtvarná reakce na poslouchanou hudbu je bezprostřednější; ty spontánně a různými prostředky vyjadřují vlastní pocity a nálady, které v nich hudba evokuje. Malé děti ještě nemají takové mentální a jazykové schopnosti, aby své prožitky vyjádřily verbálně, mohou se však vyjadřovat např. výtvarnou formou. U intuitivní deskripce by nám nemělo jít o výtvarně dokonalé výtvořky, které „něco“ zobrazují. Záznamy mají často abstraktní formu, která dokumentuje i zážitky dítěte z tvůrčího procesu. Vždy by mělo jít o to, aby se dítě nějakým způsobem vyjádřilo, aby hudba podnítila jeho představy a fantazii. K výtvarnému vyjádření může „provokovat“ i sama barva rozličných hudebních nástrojů. Pro malé děti je silnou inspirací rytmus, výrazná melodická linka, dynamika apod. (Například zvuk trianglu u většiny dětí vyvolává představu slunce, hvězd na obloze, princeznu apod.) U starších žáků usilujeme o to,

abychom kultivovali jejich emocionální schopnost komunikovat a orientovat se ve vlastních emocích, pocitech a náladách. Měli bychom je podporovat, aby uměli pojmenovat emoci, kterou hudba či výtvarné dílo u nich vyvolaly, aby se postupně vyznali ve vlastních pocitech a uměli je verbálně vyjádřit (rozvíjíme tak kompetenci komunikativní).

Člověk se rodí s určitými vlohami, na jejichž základě si pak hudebními činnostmi rozvíjí hudební schopnosti v hudební dovednosti. Hudbou se můžeme zabývat trojím způsobem: recepcí – poslechem (činnosti percepční), interpretací – reprodukcí (činnosti vokální, instrumentální, hudebně-pohybové) a tvorbou – produkcí (činnosti kreativní). Zvuky a hudbu slyšíme kolem nás, ale samotný poslech hudby z nás hudebníky neudělá. Hudební poslech má však stimulační význam, který nás přivádí nejen k samotnému poslechu hudebních děl, ale i k aktivnímu provozování hudby. Jak říká Daniel, *„poslechem hudby si již od raného dětství osvojujeme základní intonace své hudební kultury a získáváme k nim určitý citový vztah. Proto je třeba, aby se dětem (...) dostalo dostatek hudby v celé její rozmanitosti a aby se zafixoval určitý kánon známých písní a skladeb, na nichž pak bude vybudován hudební svět každého jedince“* (Daniel, 1992, s. 5).

Větší význam má však reprodukce či interpretace hudby zpěvem nebo hrou na hudební nástroje. Dochází k aktivnímu provozování hudby, což má pro rozvoj hudebních schopností daleko zásadnější

význam. Třetí oblastí hudebněvýchovného vzdělávání jsou činnosti tvořivé nebo též produkce, jež se projevuje ve dvou formách: improvizací a elementárním komponováním. Improvizace nemusí vždy využívat jen vymyšlené hudební představy, které můžeme realizovat zpěvem či hrou na hudební nástroje (rytmické a melodické). Kromě výše uvedeného ji můžeme předvádět rovněž např. hrou na tělo, tancem apod. U improvizace není hudební nápad nijak zaznamenan, realizuje se v daném okamžiku ve zvukové či pohybové podobě. Elementární komponování, tj. hledání nejvhodnějšího hudebního útvaru, může probíhat samostatně nebo pod vedením učitele. Komponování předpokládá postupné třídění a uchování hudebních představ ve formě zápisu či zvukového záznamu, který je dodatečně racionálně zpracováván. Jde o metodicky nejnáročnější hudební činnost. Můžeme říci, že díky porozumění zákonitostem, na jejichž základě se hudba tvoří, lze poslouchanou hudbu lépe pochopit. Spíše než kompozičním principům je vhodnější porozumět principům formotvorným a tektonickým (obecné zákony výstavby skladby).

Zdroj elementárních tvořivých činností najdeme nejlépe v hudební hře. Děti se na základě vlastních zkušeností hravou formou postupně dopracovávají

k vlastním tvořivým pokusům. Pro dítě je nejlákavější, když může objevovat něco nového, když se může ve „svém malém prostoru“ realizovat, může vytvářet něco svého, sobě vlastního a tím se pak pochlubit ostatním. Na tomto principu je založena dětská hudební improvizace⁴. Vlastními kompozicemi děti současně projevují své myšlenky, pocity a vnitřní prožitky, dítě je v jedné osobě tvůrcem, interpretem i posluchačem svého díla.

K vlastní tvořivé činnosti však musí být každý žák vybaven také určitými vědomostmi a dovednostmi, které nyní uplatňuje. Kvalita improvizace pak závisí jednak na úrovni žákovy dosavadní hudební přípravy, na jeho vědomostech, schopnostech a dovednostech a jednak na míře jeho kreativity. Tvůrčí činnosti se prolínají všemi hudebněvýchovnými činnostmi.

Hudební výchova se může inspirovat hudebními projekty, které v maximální míře podporují tvořivý přístup např. program *Slyšet jinak*, který se zaměřuje na rozvoj hudební kreativity. Jedním z klíčových východisek programu je tzv. bezbariérová hudební výchova, která umožňuje zapojení všech dětí bez omezení.⁵

⁴ Myšlenku zařadit improvizaci do výuky hudební výchovy detailně propracoval německý hudební skladatel Carl Orff ve svém díle *Schulwerk* (1950) a na české poměry ji upravili Ilja Hurník a Petr Eben ve společném díle *Česká Orffova škola I.-III.* (1969-1972).

⁵ Více informací o projektu na <http://www.slysetjinak.upol.cz/>.

Výtvarný projev dítěte a výtvarná výchova

Tak jako hudba provází dítě od jeho nejužšího věku, tak i výtvarný projev je spontánní aktivitou, hrou, která je součástí jeho objevování světa. Výtvarným projevem dítě postupně vyjadřuje svůj vztah ke světu vnějšimu nebo reflektuje vlastní prožitky i vnitřní svět. Nabídka výtvarných činností je součástí předškolního vzdělávání, realizuje specifické cíle i v rámci povinného vzdělávání.

Výtvarná výchova byla i v minulých obdobích předmětem, který umožňoval inovovat obsahy výuky, dával příležitost k uplatňování aktivizačních metod a forem práce. Tyto tendence se naplno rozvinuly od devadesátých let minulého století, kdy učitelé výtvarné výchovy měli potřebu aktivně vstupovat do výchovně vzdělávacího procesu a nechtěli být svazováni striktními požadavky, jak výtvarnou výchovu učit. Bylo prosazováno promyšlené propojování výchovné a vzdělávací složky, aby bylo umožněno uplatnit všechny schopnosti dítěte a probouzet jeho zaujetí pro vyjádření sebe sama. Každý z žáků pak mohl projevit vlastní objevy světa s různými významovými rovinnami, uplatnit prožívání jeho kladných i záporných stránek, učit se světu porozumět (Roeselová, 2000, s. 9). V rámci výtvarného vzdělávání se vyprofilovaly různé proudy, které jsou často spjaty s konkrétními osobnostmi výtvarné pedagogiky. Ty hledaly inspiraci nejen ve výtvarném umění, ale

i v arteterapii, filozofii, ekologické nebo duchovní výchově. Slavík se pokusil tyto různorodé přístupy kategorizovat, proto přichází s vymezením několik pojetí výtvarné výchovy, ve kterých se na různých úrovních pracuje s uměleckými podněty. Označuje je jako art-centrické, video-centrické, gnozo-centrické a animo-centrické (1997, s. 162–166). Právě art-centrické pojetí podporuje utváření vztahu dítěte k umění. Dokumentují to i publikace odborníků, kteří dané pojetí reprezentují. Můžeme zmínit např. Igora Zhoře (1995, 1997), Hanu Dvořákovou (1996, 1998), Radka Horáčka (1998), Marii Fulkovou (1997, 1999) aj. Učitelé mohou ve svém pojetí výtvarné výchovy nacházet inspiraci také v duchovní a smyslové výchově, která je spjata s osobností Marty Pohnerové (1999) a Jiřího Davida (2008), poznat a aplikovat principy artefiletiky (reflektivně pojaté výtvarné výchovy), které vymezil Slavík (1997). Inspirativní jsou i mezioborové projekty, které prezentují publikace Hany Stehlíkové Babyrádové (2005, 2013). Jak konstatuje Roeselová (2000, s. 11): *„proměny výtvarné výchovy navodily zásadní obrat jejího pojmání. Zrodil se integrační předmět spojující všeobecné znalosti dítěte s jeho emočním vyladěním, se vztahem k lidem, ke světu a k umění, se zážitky, které z nich pramení.“* Můžeme tedy dodat, že výtvarná výchova dává učitelům velkou pedagogickou svobodu, učitel může vyprofilovat vlastní pojetí výuky výtvarné výchovy. Současně by měl být „svázán“ zodpovědností za vzdě-

lávání žáků, měl by být schopen obhájit svoji práci i přínos aktivit, které se svými žáky realizuje.

Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti *Umění a kultura* by měla být založena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tvůrčím činnostem odpovídají i jednotlivé domény učiva. V rámci učiva *Rozvíjení smyslové citlivosti* nabízí možnost poznávat, respektovat a vážit si našich tradic, kulturního a historického dědictví. V obecnější rovině vytváří příležitosti ke spolupráci na řešení společných úkolů; žáci by měli mít prostor pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce. Měli by mít možnost přicházet s vlastními nápady, diskutovat o nich, a tak realizovat učivo domény *Uplatňování subjektivity*. Měli by být schopni oceňovat nápady druhých a hledat společné řešení. Učivo výtvarné výchovy obsažené v doméně *Ověřování komunikačních účinků* by mělo respektovat různá hlediska výtvarného řešení i interpretace vytvořeného díla. Žáci by měli mít příležitost projevit nejen vlastní názor při hodnocení děl, ale i respekt a pozitivní postoje k uměleckým dílům.

Výtvarná tvorba může přispívat k růstu sebedůvěry dítěte a dosažení pocitu uspokojení z výtvarné seberealizace, ale také přispět k respektu k ostatním lidem, k jejich vnitřním hodnotám. Může vést žáky k utváření a respektování pravidel (v rámci tvůrčího procesu), ale také k zodpovědnosti a empatii vůči druhým. V rámci tvůrčích činností by žáci měli projevit vlastní výtvarné znalosti

a dovednosti, které vedou k autentické výtvarné výpovědi (dítě se projevuje tvořivě). Výtvarná výchova by měla podporovat u dítěte smysl pro kulturu a umění jako součásti lidské existence, vést ho k aktivnímu přístupu a zapojení do kulturního dění. Svými aktivitami může přispět ke zviditelnění environmentální a ekologické problematiky a tvůrčím způsobem na ni reagovat (RVP ZV, 2018, s. 12). Z těchto skutečností je zřejmé, že výtvarná výchova pak má v rámci povinného vzdělávání silný potenciál, který je však využíván pedagogickou praxí (především v rámci povinného vzdělávání) jen v omezené míře.

Mezioborově pojaté aktivity a inspirace uměním

RVP ZV umožňuje *propojení (integraci)* vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Tento přístup je vhodné uplatňovat především na prvním stupni ZŠ, můžeme se opírat i o možnosti, které nám nabízí vzdělávací oblast *Umění a kultura*.

Integrace hudební a výtvarné výchovy je cestou, jak dětem umožnit „pustit“ si hudbu i výtvarné umění k sobě. Jde o prožitek na hranici vědomí a nevědomí. Díky umění děti prožívají vlastní svět a objevují nové emoce a představy, které

v nich hudba i výtvarné umění vyvolávají. Děti by měly vnímat pestrost výtvarných a hudebních stylů a žánrů. Např. hudbu by měly poslouchat „aktivně“, a ne ji přijímat jako náhodnou zvukovou kulisu běžného dne, jako tzv. akustický smog. Marek ve svém článku *Akustický smog* cituje Wrightona, který píše: *„Zvuk používáme jako formu akustického prášku na bolení hlavy nebo audioparfému, který má zahnat kritický vnitřní hlas a pocity, které ho provázejí (...) Východiskem je pocit, že emoce lze nějak kontrolovat tím, že od nich odvedeme pozornost.“*⁶ Obdobně jsou děti vedeny ke schopnosti vnímat, rozlišovat a orientovat se ve vizuálních a audiovizuálních podnětech, které je atakují na každém kroku, působí na ně z masmédií apod. Tato mezioborovost zasahuje i současné umění. Stehlíková Babyrádová se odvolává na Goodmana (2007) a konstatuje, že *„dnešní doba je charakteristická tím, že se zcela samozřejmě pohybujeme mezi jazyky různých druhů umění a ocitáme se v situacích, kdy velmi obtížně přiřazujeme jedno dílo k tomu či onomu druhu umění“* (2013, s. 14). Současní umělci tvoří např. experimentální hudební díla, v rámci kterých např. počítají se spolupůsobením samovolně utvářených zvukových kulis (např. zvuků mobilních telefonů) a vizualizací tělových gest apod. Mnoho audiovizuálních

umělců odkazuje i k tvorbě průkopníků abstraktního malířství, z nichž mnozí měli úzký vztah k hudbě (např. František Kupka, Vasilij Kandinskij). Jako mezioborové můžeme označit např. díla Anthony Martina, Jakuba Aelryna, Pavla Mrkuse (Plesníková, 2013, s. 101). Inspirací pro mezioborově pojaté projekty na prvním stupni základní školy se může stát tvorba mnoha dalších umělců, kteří jsou výtvarníky a současně aktivními hudebníky. Jejich tvorba je blízká dětem, protože je hravá a experimentální. A tak můžeme např. v prostorové tvorbě Františka Skály objevit objekty z různých materiálů připomínající kytary.⁷ Inspirativní je i tvorba českého umělce Petra Nikla, který se věnuje nejen volné tvorbě, ale obohatil i dětskou literaturu svými autorskými knihami. Je také hudebníkem, proto iniciuje projekty, jako např. Hnízda her, Orbis pictus play, Krystalíza her aj.⁸ Prezentují interaktivní objekty jeho i dalších tvůrců, ve kterých se hudební a výtvarná forma vzájemně ovlivňují a za aktivní účasti diváka se díla rozezvučí, rozpohybují nebo se jinak proměňují. Také někteří hudebníci projevují výtvarné ambice. Např. střeoevropský soubor bicích nástrojů DAMA DAMA, jehož historie se začala odvíjet od devadesátých let minulého století, využíval netradičních hudebních nástrojů, které si sami

⁶ <https://marek.blog.respekt.cz/akusticky-smog/>.

⁷ Více informací o autorovi poskytně http://www.frantaskala.com/cs/veci/cyklus/10_kytary.

⁸ Více informací o autorovi poskytně <http://menart.cz/menart-petr-nikl.html>; <http://www.orbis-pictus.com/>.

hudebníci vytvářeli, aby obohacovali výraz vlastních skladeb o netradiční zvuky a barvy tónů. Je třeba i zmínit, že v rámci svých koncertů dávali velký prostor vizuálnímu vyznění své tvorby – atraktivní formou tak prezentovali hudbu, která se pohybuje na pomezí soudobé vážné hudby, rocku a etnické hudby.⁹ Pokud chceme tvořit na základě sluchovém vnímání světa, můžeme se inspirovat Milanem Grygarem, který je označován jako malíř zvuku. Je autorem akustických kreseb, které začal tvořit v šedesátých letech minulého století. Ty vyústily do podoby živých akcí, v rámci nichž se prostředkem kresby stávaly mechanické předměty a hračky. V další fázi realizoval akce, kdy bez kontroly zrakem „rozehrával“ prsty namočenými v tuši zavěšenou papírovou plochu a za zvuku bubnování tvořil hmatové kresby. Propojením vizuálního a akustického Grygar vzbudil pozornost profesionálů z hudebního prostředí, kteří v jeho tvorbě spatřili analogii se soudobým trendem grafických partitur. Grafické (vizuální) partitury pak v četných sériích vytvářel až do osmdesátých let minulého století, některé z nich se dočkaly své hudební realizace.¹⁰

Je tedy patrné, že umělecké činnosti ve škole mohou být inspirovány uměním, protože mnohé přístupy umělců jsou dětem blízké svojí hravostí, otevřeností a tvůrčí svobodou.

Náměty pro inovaci školní praxe hudební a výtvarné výchovy

Předcházející text naznačil potenciál hudební a výtvarné výchovy v povinném vzdělávání. V rámci projektu OPVVV Společenství praxe byly analyzovány konkrétní školní vzdělávací programy participujících škol. Na základě této analýzy a rozhovorů s učiteli, kteří reflektují praxi výchov na těchto školách, a také z diskusí s učiteli v rámci setkávání Společenství praxe byly vymezeny konkrétní problémy, na které jsme reagovaly návrhy inovací. Jako základní problém vnímáme nepochopení výchovných a vzdělávacích cílů esteticko-výchovných předmětů. Školy mají sice zpracovány školní vzdělávací programy, např. běžná praxe výtvarné výchovy se však příliš nemění – učitelé řeší námět (mnohdy stereotypně se opakující) a výběr výtvarných vyjadřovacích prostředků, které jsou často omezeny na plošnou tvorbu (chceme vyvrátit i mylnou představu některých pedagogů, že prostorová tvorba patří do pracovních činností). Učitelé mnohdy neznají odpověď na otázku, PROČ mají požadovanou aktivitu žáci dělat (aktivně neznají učivo, výstupy).

Podobně se tak děje i v hudební výchově, kdy se na prvním stupni spíše jedná o jednostrannou činnost – zpěv, a to ještě

⁹ Ukázky tvorby je možné získat na <http://www.damadama.cz/>.

¹⁰ Více informací o autorovi poskytnete <https://www.iumeni.cz/clanky-recenze/umeni-a-design/2015-milan-grygar-malir-zvuku/>.

v mnoha případech ve formě pouštění hudebních ukázek z *YouTube*, u kterých děti „zpívají“. V horším případě ani nezpívají a jen pasivně poslouchají ukázkou. Problém vnímáme také ve výběru ukázek, která v mnoha případech nedosahuje adekvátních uměleckých interpretačních kvalit. Ve starších ročnících se naopak setkáváme spíše s teoretickou náplní hodin hudební výchovy, kdy jsou vyučovány hudební dějiny a hudební teorie bez aktivního hudebně-činnostního zapojení žáků. Formálním vyučovacím trendem je zadávání referátů o oblíbeném interpretovi či hudební skupině ze soudobé populární hudby. Děti často předkládají přejaté informace z Wikipedie, kterými doplňují oblíbenou píseň či skladbu z *YouTube*. V takto vedených hudebních výchovách chybí základní náplň předmětu, a to hudebně-činnostní pojetí hudební výchovy.

Otázkou je, zda je to profesní nepřípraveností učitelů hudební výchovy, nebo do procesu vstupuje velmi nízká hudebně-dovednostní stránka učitele hudební výchovy, omezená kreativita v činnostním pojetí oboru či se jedná pouze o jejich „pohodlnost“. Negativní dopad na úroveň obsahů hudební a výtvarné výchovy má postoj učitelů, kteří je nepovažují za rovnocenné ostatním předmětům. Z pedagogické praxe nám také vyplývá fakt, že v mnoha státních školách je patrný problém ve vybavenosti učeben hudební výchovy, tedy pokud jsou vůbec učebny pro výuku hudební výchovy vyhrazeny. Absence dostateč-

ného počtu, ale i variabilita dostupných hudebních nástrojů zejména rytmických, ale i dalších didaktických pomůcek je velmi zjevná a bohužel běžná.

Z výše uvedených důvodů jsme reagovaly nabídkou aktivit, které nejsou materiálně náročné a jsou realizovatelné v běžné školní praxi. Rozhodly jsme se např. využít dostupných předmětů a materiálů denní potřeby k vlastnoruční tvorbě netradičních hudebních nástrojů. Snažily jsme se poskytnout dětem příležitost zužitkovat odpadní suroviny a recyklovatelné materiály, ale též možnosti využívat materiály přírodní. Předpokládáme, že samotné tvorbě by měl předcházet sběr zbytkových, recyklovatelných a přírodních materiálů, na kterém by se měli aktivně podílet samotní žáci. Je důležitá pestrost – jak tvarová, tak i materiálová (ovlivní tvůrčí proces, vznik jedinečných objektů i zvukovou pestrost rytmických bicích nástrojů).

Na realizaci výtvarných a hudebních aktivit jsme se snažily nahlížet prismatickým interdisciplinárním propojením v několika rovinách. Z jevů, které se staly východiskem následujících realizovaných aktivit, můžeme upozornit právě na nedostatečné využívání mezioborových uměleckých projektů, které mohou řešit i časovou dotaci danou výchovám.

Žákům byla dána možnost objektivního a autentického poznávání okolního světa (Člověk a svět), byli motivováni k utváření nových postojů k životnímu prostředí, k práci člověka (Environmentální výchova, Člověk a svět práce). Žáci

měli možnost se inspirovat existujícími nástroji, ceněna byla především realizace originálního nápadu. V rámci mezioborově pojatého vyučovacího bloku (Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti, Environmetální výchova, Prvouka) měli příležitost se seznamovat s funkcí hudebních nástrojů, sledovat jejich formu (tvar, uplatněné materiály, povrch, barevnost), ale též si vyzkoušet, jaké zvuky nástroje vydávají. Mohli si vytvořit a zahrát zajímavý doprovod k melodii, improvizovat či elementárně komponovat. Následně mohli podněty výtvarně zpracovat. Je důležité, aby žáci při tvorbě netradičních hudebních nástrojů volili takové postupy, které jsou přiměřené jejich schopnostem a dovednostem. Téma netradičních hudebních nástrojů je vhodné pro jakýkoli ročník povinného vzdělávání, musí být vždy spojeno s konkrétním učivem.

Tvorbu jednoduchých rytmických nástrojů můžeme ilustrovat na realizované aktivitě se žáky prvního ročníku.¹¹ Jednoduché rytmické hudební nástroje byly vytvořeny z papírových talířků a roliček od toaletního papíru. Do tvarů sešitých sešívačkou byla nasypána rýže, kukuřice, fazole, hrách aj., povrch objektů byl výtvarně dotvářen kresbou. Vznikly originální hudební nástroje, které se lišily nejen výtvarnou formou,

ale i zvuky, které vydávaly. Aktivita byla ukončena improvizovaným rytmickým doprovodem zpěvu oblíbených lidových i umělých písní. Můžeme říci, že tvorba hudebních nástrojů v sobě obsáhla pracovní činnost, která byla prováděna dle určitého postupu (tvary se od sebe nelišily), jednoduchou výtvarnou aktivitu (dotváření objektu kresbou) a byla završena činností hudební. Tím, že se děti podílely na tvorbě nástrojů, měly i přirozenou potřebu je vyzkoušet, uplatnit. Hudební aktivita tak byla motivoována jejich zájmem zpívat a doprovázet se hrou na rytmické nástroje. Rytmický doprovod skladeb inspiroval následující výtvarnou aktivitu – děti na něj reagovaly doteky prstů, štětců a dalších nástrojů namočených v barvě. Vznikly abstraktní kompozice, které byly výsledkem vnímání a prožívání hudby.

Další jev, který je možné pozorovat v realitě dnešní hudební výchovy, dokumentuje časté upozaďování tradic, lidové kultury a hudby. Děti je vnímají jako neatraktivní, odlišné od masově šířené kultury, která je zajímavá. Není možné negovat tyto skutečnosti nebo situaci řešit direktivně. Je třeba hledat cesty, jak by dítě mohlo objevit hodnoty, které úzce souvisejí nejen se vzdělávací oblastí Umění a kultura, ale v obecnější rovině s rozvojem potřebných kompe-

¹¹ Na realizaci pedagogického experimentu se podíleli žáci 1. třídy ZŠ a MŠ Husova Brno pod vedením učitelky Mgr. Petry Klímové. Na dalších pedagogických experimentech spolupracovala MŠ a ZŠ Příbram na Moravě, aktivity probíhaly pod vedením Mgr. Markéty Kozákové. Tyto školy spolupracovaly na jmenovaném grantovém projektu.

tencí. Proto je např. vhodné ve výuce uplatnit některé nové netradiční postupy a didaktické pomůcky, které by nám pomohly tyto cíle realizovat. Víceúčelovým objektem může být tzv. drumben, *ktej je českým vynálezem*. Drumben byl vyvinut a vyroben ve spolupráci s architekty a designéry v roce 2009. Autoři jako materiál k jeho zhotovení použili *recyklovaný papír a překližku*. *Drumbeny mohou sloužit jako* podnožka, sedák, stolec, koš na prádlo, na hračky apod., ale především jako netradiční rytmický nástroj, který je možné originálně výtvarně dotvořit.¹²

Mezi multifunkční didaktické pomůcky můžeme zařadit i tzv. boomwhackery. Jedná se o další didaktickou pomůcku – hudební nástroj, který lze interdisciplinárně využít i v dalších předmětech než jen v hodinách hudební výchovy. Boomwhackery můžeme označit za moderní obdobu tradičních rytmicko-melodických nástrojů z Orffova instrumentáře – zvonkohry, metalofonu či xylofonu. Zkušenosti s jejich uplatněním v hudební výchově a volnočasových aktivitách jsou ověřovány nejen v zahraničí, začínají také pronikat do praxe našich škol nebo volnočasových zařízení. Různě znějící barevné plastové trubice mohou dětem zábavnou formou zprostředkovat i méně oblíbené hudebněnaukové

učivo (např. nauku o notách) či mohou být nápomocné při sluchové analýze výšky tónu, vnímání rytmu, tvořivých a interpretačních činnostech apod. (Taylor, 2019, s. 2).¹³

Pokud děti seznamujeme s tímto netradičním hudebním nástrojem, určitě je zaujme barevnost. Protože se jedná o plastové objekty, můžeme je využít i v rámci tvorby podporující spolupráci dětí. Je možné vytvářet prostorové instalace, v rámci kterých mohou děti např. kombinovat různé materiály v barevnosti tubic. Dalším východiskem může být jedna barva boomwhackerové trubice, děti mohou vyhledávat a následně využívat materiály v jejích odstínech (zdůrazňujeme, že trubice nebudou děti nikterak přetvářet destruktivními zásahy, polepováním apod.). Další barevné materiály (např. plastová barevná víčka, korálky, barevné kostky) mohou posloužit k tvorbě barevných partitur, podle nichž mohou děti následně na hudební nástroj hrát. Nabízí se možnost, jak náhodně „rozehrát“ plochu pro velkoformátovou malbu (rozsypat barevnou partituru na podkladový materiál), „noty“ nahradit pastózní barvou (např. temperou) a dále už jen malovat špachtlemi. Děti v rámci výtvarného experimentování spolupracují, pozorují výsledky míchání barev, vrstvení krycích barev (rozvíjení smyslové

¹² Více informací o tomto multifunkčním objektu poskytují <http://www.drumben.cz/co-je-to-drumben/>.

¹³ Více informací o možném zapojení boomwhackerů do vyučování nejen v rámci hudební výchovy naleznete v publikaci Metodika hry na ozvučné trubice – BOOMWHACKERY (Taylor, 2019).

citlivosti). Mohou promýšlet a realizovat další formy zásahů do barevných ploch, zkoumat další netradiční malířské a kreslířské instrumenty, vyjadřovat pocity ze společné tvorby, ale také vizualizovat vnímání hudby, kterou doprovodily hrou na vlastní hudební nástroje – výtvarně reagovat na poslech, záznam vlastní hudební produkce apod. (uplatnění subjektivity). Mohou komentovat vlastní výtvarné objevy nebo pro ně zajímavé prvky vzniklé barevné kompozice (ověřování komunikačních účinků). Nabízí se i možnost na závěr interpretovat hrou na boomwhackery vybrané části kompozice, a tak uzavřít umělecký celek. Tyto aktivity rozšiřují povědomí o možnostech výtvarné tvorby, která není redukována na kresbu či malbu na výkresy formátu A4, kolorování vytištěných obrázků nebo jednoduché dotváření tvarů podle šablon – jevů, se kterými se běžně ve školách setkáváme. Realizované činnosti potvrzují, že děti dovedou být výtvarně velkorysé a tvořivé, pokud jim vytváříme příležitosti a oceníme jejich aktivní přístup a samostatnost.

Závěr

Hudební a výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura mají být plnohodnotným prostředkem povinného vzdělávání, praxe však naznačuje, že jejich potenciál není dostatečně využíván. Popsané návrhy inovací, jejichž účinnost byla ověřována v praxi, předpokládají, že je učitel přesvědčen o jejich

přínosu, že se orientuje v kurikulárním dokumentu, rozumí změnám v obsahu povinného vzdělávání, je s nimi ztotožněn. Jen tak bude schopen nadchnout žáky, aby se v našem případě zajímali o umění a měli potřebu tvořit. Pokud učitel nebude schopen odpovědět na otázku, PROČ danou činnost mají děti realizovat, bude se stále vracet k „zaručeným“ a léty prověřeným činnostem, v rámci kterých jsou žáci jen prostředkem realizace jeho představ o výsledku. Obtížné bude také pochopení inovací, které realizují progresivní pedagogové. Ještě obtížnější bude porozumění tvorbě dítěte, které prosazuje svůj osobitý pohled na svět a realizuje jeho jedinečnou uměleckou reflexi. Proto apelujeme na otevřený přístup nejen ve vedení uměleckých činností, ale i v hodnocení jejich výstupů, které nemusí být na první pohled srozumitelné, líbivé či harmonické. Mohou být výsledkem intenzivního tvůrčího procesu, zaujaté dětské práce, citového vkladu – hodnot, které nesmíme negativní reakcí odsoudit, zavrhnout nebo potlačit. Smyslem esteticko-výchovných předmětů je vychovávat hudebně i výtvarně gramotné žáky. Měli bychom je během povinné školní docházky obohatit nejen o vědomosti, ale hlavně o praktické dovednosti. Měli bychom je vést k přemýšlení o uměleckých dílech, rozvíjet jejich schopnosti se adekvátně vyjadřovat o vlastních dílech i dílech ostatních spolužáků až po díla umělecká. Smyslem hudební a výtvarné výchovy je tedy vychovávat kulturně vzdělaného člověka, který se tak stává

člověkem tolerantním vůči sobě a svěmu okolí. Vše je v rukou nás, učitelů, neboť jak říká Drgáčová: „*Pokud přijmeme kreativitu jako východisko naší pedagogické práce, otevře se nám nečekané pole působnosti, neboť VŠE lze náhle propojit se vším – stačí mít jen oči otevřené a nebát se nevyšlapaných cest*“ (2014, s. 22). Přejme si pokud možno co nejvíce kreativně zapálených učitelů esteticko-výchovných předmětů, kteří budou svým entusiasmem inspirovat další a další generace umělecky gramotných jedinců.

Příspěvek vznikl v rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Technická univerzita v Liberci.

Literatura

- Babyrádová, H. (2005). *Výtvarná dílna*. Brno: TRITON, MU.
- DAMA DAMA. (2019). Dostupné z <http://www.damadama.cz/>.
- Daniel, L. (1992). *Metodika hudební výchovy*. Ostrava: Montanex.
- David, J. (2008). *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: MU.
- Drgáčová, R. (2014). *Kreativní přístup k hudební výchově*. In *Aura Musica*. Časopis pro sborovou tvorbu, hudební pedagogiku a hudební teorii. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Drumbeny. (2019). Dostupné z www.drumben.cz.
- Dvořáková, H. (1996, 1998). *Výtvarná výchova na 1. stupni*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Fulková, M. & Novotná, M. (1999). *Výtvarná výchova*. Praha, Fortuna.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grygar M. (2015). Dostupné z <https://www.iumeni.cz/clanky-recenze/umeni-a-design/2015-milan-grygar-malir-zvuku/>.
- Havelková, K., & Chládková, B. (1995). *Didaktika hudební výchovy I*. Brno: MU.
- Helfert, V. (1930). *Základy hudební výchovy na nehudebních školách: otázka hudebnosti – nutnost školské hudební výchovy*. Praha: Státní nakladatelství.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM.
- Hurník, I., & Eben, P. (1969–1972). *Česká Orffova škola I.–III. Začátky. Pentatonika. DUR –MOLL*. Praha: Editio Supraphon.
- Maňák, J. (1999). *Výchova, výuka a imaginace*. In ČÁČKA, Otto a kol. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: MU.
- Marek, V. (2007). Dostupné z <https://marek.blog.respekt.cz/akusticky-smog/>.

- Nikl, P. (2019). Dostupné z <http://menart.cz/menart-petr-nikl.html>; <http://www.orbis-pictus.com/>
- Orff, C., & Keetmann, G. (1950). *Musik für Kinder I*. Mainz: Schott.
- Orff, C., & Keetmann, G. (1950). *Musik für Kinder: Reime und Spiellieder*. Mainz: Schott.
- Plesníková, K. (2013). Barvy hlasu. In Stehlíková Babyrádová, H. et al. (2013). *Meziprostory*. Brno: MU.
- Pohnerová, M. (1999). *Duchovní a smyslová výchova*. Rychnov nad Kněžnou. Nakladatel: Ježek.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2018). Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/41216/>.
- Roeselová, V. (2000). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Skála, F. (2018). Dostupné z http://www.frantaskala.com/cs/veci/cyklus/10_kytary.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.
- Slyšet jinak. (2016–2019). Dostupné z <http://slysetjinak.upol.cz/>.
- Stadlerová, H. et al. (2010). *ZOP. Zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Brno: MU.
- Stehlíková Babyrádová, H. et al. (2013). *Meziprostory*. Brno: MU.
- Taylor, D. (2019). *Metodika hry na ozvučné trubice BOOMWHACKERY*. Brno: MSD.
- Zhoř, I. (1995, 1997). *Výtvarná výchova v projektech*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy
Masarykova univerzita
stadlerova@ped.muni.cz

Mgr. Daniela Taylor, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Masarykova univerzita
taylor@ped.muni.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

