



1/2013

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

DVACET LET ČASOPISU VÝTVARNÁ (ESTETICKÁ) VÝCHOVA NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UK V PRAZE

The twentieth anniversary of the journal „Výtvarná (Estetická) výchova“ issued by the Publishing house of Faculty of Education Charles University in Prague

Pavel Šamšula

Anotace:

Zastavení nad dvaceti roky vydávání časopisu Výtvarná (Estetická) výchova na Pedagogické fakultě UK v Praze. Stručný přehled počátků, proměn a současnosti odborného periodika oboru výtvarná výchova.

Klíčová slova: časopis, estetická výchova, výtvarná výchova, Pedagogická fakulta UK v Praze.

Abstract:

A reflection on twenty years' tradition of publishing the journal „Výtvarná (Estetická) výchova“ issued by the Publishing house of Faculty of Education Charles University in Prague. A brief overview of the beginning phases, subsequent changes and the contemporary face of the journal specialized in the field of Visual Arts Education.

Key words: journal, esthetical education, Visual Arts Education, Faculty of Education Charles University in Prague.

V minulém roce uplynulo dvacet let od doby, kdy jediné odborné periodikum našeho oboru, které v naší zemi vychází, začalo být vydáváno péčí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Kulatá výročí bývají příležitostí k zastavení a někdy i k oslavám. Ve spěchu dní a víru událostí však na oslavy – a tím méně na zastavení – většinou nezbyvá čas. Také my se v tomto textu nechceme ani nehodláme zastavovat. Dovolte nám však alespoň krátké zavzpomínání.

V tiráži časopisu najdete údaj „ročník 53“, což se zdá být v rozporu s titulkem tohoto článku. Aniž bychom na tomto místě chtěli a mohli popisovat celou více než půl století trvající existenci časopisu, který má práve v ruce, a jeho proměny, uvádíme pro přehled alespoň stručnou rekapitulaci.¹

Poté, co v období první Československé republiky u nás vycházelo pro

¹ Číslo 53 je realistickým sečením všech ročníků, tedy nepřetržitě existence časopisu v kontinuitě názvů Estetická výchova (část pro výtvarnou výchovu od roku 1959), Výtvarná výchova (roč. 1968/69 a 1969/70), znovu Estetická výchova (část pro výtvarnou výchovu od roku 1970) a konečně znovu Výtvarná výchova od roku 1992. Vzhledem k několika změnám ve vydávání podle školních nebo kalendářních roků jsou započítány jen úplné ročníky, s výjimkou ministerstvem školství mocensky ukončeného ročníku Estetické výchovy, končícího pátým, samizdatovým číslem ročníku 1990/91.

tehdejší kreslení občas dokonce i několik odborných periodik současně²,

² Idealizovat si vlastní minulost bývá stejně nebezpečné, jako ji bez znalosti hanět a ztracovat. Dodejme tedy, že podle toho, co je nám známo, byl vydavatelem prvního časopisu našeho oboru u nás Antonín Studnička (1842–1927), mj. řádný profesor kreslení a modelování na c.k. reálce v Ječné ulici v Praze (1873) a od roku 1881 ředitel pražské typografické školy. Jím vydávaný časopis Český kreslír s podtitulem Časopis pro pěstění kreslení a pravopisu vycházel jako čtvrtletník v letech 1881–1883, z finančních důvodů však nepřežil tři ročníky své existence. Samotný život Antonína Studničky, jeho rodičů, sourozenců i potomků by vydal na dramatický román. (Antonínův bratr, matematik F. J. Studnička, byl mj. jedním z rektorů Karlovy univerzity.) Ostatně ani druhý významný pokus o vydávání odborného časopisu neměl dlouhé trvání. Pod názvem Československý kreslír, vědomě navazujícím na snahy Studničky, jej v letech 1932–1935 vydával Z. Loula. Zajímavostí může být nejen to, že autorem jeho obálky byl Ladislav Sutnar, ale i fakt, že časopis nesl podtitul Měsíčník pro výtvarnou výchovu. A to v době, kdy se předmět oficiálně nazýval kreslení, o tři roky dříve, než prof. V. Živec na Škole pozemního stavitelství a architektury Vysokého učení technického v Praze (pozdější ČVUT) nazval svůj ústav ve studiu profesury kreslení Ústavem školských prací výtvarné výchovy, a celých osmadvacet let předtím, než byl tento název roku 1960 oficiálně přijat pro náš předmět. Zdá se, že anticepační schopnosti odborných časopisů a jejich autorů předbíhaly reálnou praxi již dávno. I snaha Z. Louly a jeho spolupracovníků však skončila finančním bankrotem. Inu – neviditelná ruka trhu byla až příliš viditelná i ve výtvarné a vizuální výchově již dávno před rokem 1989...



Obr. 1 Obálka 1. čísla časopisu Estetická výchova, roč. 1959/60. SPN v Praze

zakladatelským osobnostem moderní české (československé) výtvarné výchovy se podařilo založit nový časopis a prosadit jeho vydávání v tehdejší Státním pedagogickém nakladatelství až v roce 1959 (viz obr. č. 1). Časopis pod názvem Estetická výchova měl zvláštní oddělené části pro výtvarnou a hudební výchovu, byť občas musel na příkaz „vyšších orgánů“ otisknout i texty o obecné estetické výchově

Řídí redakční rada

Předseda:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Členové:

Mgr. Karla Cikánová
prof. PhDr. Radek Horáček, Dr.
PhDr. Helena Justová
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
PaedDr. Markéta Pastorová
doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.

Výkonná redaktorka:

PhDr. Helena Justová

Grafická úprava, sazba a obálka:

Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS.
e-mail: zdenka.urb.art@gmail.com

Vydává:

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
vychází 4x ročně
roční předplatné 260 Kč plus poštovné
a balné, jednotlivý výtisk 65 Kč

Informace o předplatném a objednávkách:

e-mail: cernochova@upcmil.cz
telefon: 272 932 840

Rukopisy a obrazový materiál

se vracejí pouze na vyžádání.
Nevyžádané příspěvky se nehonourí.

Adresa redakce:

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Tisk:

Grafické studio & tiskárna PiP
http://www.tiskpip.cz

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní ročník 53/2013

Rada pro výzkum a vývoj zařadila časopis Výtvarná výchova do kategorie recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR.

OBSAH

Pavel Šamšula

Dvacet let časopisu Výtvarná (Estetická) výchova na Pedagogické fakultě UK v Praze vnitřní obálka

Géringová, J.; Makovský, M.; Minaříková, L.

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 oblasti RVP Umění a kultura“ 4

Dagmar Kotlíková

Komparační formy výtvarně hudebních metodik v zahraničí a v České republice (I.) 7

Jindřich Lukavský; Jan Slavík

Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově 14

Pavel Šamšula

Jaroslav Brožek 3/4 století s výtvarnou výchovou 21

FROM THE CONTENTS

Pavel Šamšula: The twentieth anniversary of the journal „Výtvarná (Estetická) výchova“ issued by the Publishing house of Faculty of Education Charles University in Prague

A reflection on twenty years' tradition of publishing the journal „Výtvarná (Estetická) výchova“ issued by the Publishing house of Faculty of Education Charles University in Prague. A brief overview of the beginning phases, subsequent changes and the contemporary face of the journal specialized in the field of Visual Arts Education.

Géringová, J.; Makovský, M.; Minaříková, L.: Student research project „Analysis of inspirational resources and didactic tools of a teacher in primary education in a subject of Art. Proposal of didactic tools and materials following educational field of Art and Culture National Educational Programme.“
The text describes inspirational sources of a project, its process of creation, motivation, aims and a result. Further it deals with description of first reached results, their evaluation and other assumptions in the run of the project.

Dagmar Kotlíková: Comparative forms of artistic-musical of methodologies in the abroad and in the Czech Republic (I.)

The article deals with the analysis of consistent methodological models (foreign and Czech), which systematically integrate art and music. At a first part, we specify a review with its criteria, and on the base of them, we observe individual educational steps and effects on pupils cognition, in the following part of the text.

Jindřich Lukavský; Jan Slavík: The quality of creative tasks in arts

The article deals with the analysis of consistent methodological models (foreign and Czech), which systematically integrate art and music. At a first part, we specify a review with its criteria, and on the base of them, we observe individual educational steps and effects on pupils cognition, in the following part of the text.

Pavel Šamšula: Jaroslav Brožek; Seventy Five Years with Visual Arts Education

A review of a book issued to celebrate the life jubilee of Prof. PaedDr. Jaroslav Brožek, Csc.

jako „neoddělitelné součásti výchovy komunistické“.³

Vedoucím redaktorem nového časopisu byl prof. dr. František Holešovský, významná osobnost tehdejší československé výtvarné a estetické výchovy, redaktorkou výtvarné-vizuální výchovy paní Anna Wünschová (viz obr. č. 2). Jedním ze členů osmnáctičlenné redakční rady byl již od počátku tehdejší docent katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze a pozdější vysokoškolský profesor Jaromír Uždil. Jako *měsíčník pro výtvarnou, hudební a obecně estetickou výchovu* vycházel časopis pod tímto názvem do června 1968 (8. roč., šk. r. 1967/68).

Jako jeden z výsledků a bohužel i brzkých dozvuků jistého politického uvolnění v období tzv. pražského jara 1968 začaly od září téhož roku vycházet v SPN v Praze dva samostatné časopisy – *Výtvarná* resp. *Hudební výchova*, oba nadále v gesci a s dotací ministerstva školství. Vedoucí redaktorkou *Výtvarné výchovy* byla již zmíněná Anna Wünschová, v redakční radě nacházíme i jména tehdy mladých, ale již odborně erudovaných osobností, mj. Jaroslava Brožka, Leonida Ochrymčuka nebo Jana Vosečka.

S nastupujícím obdobím tzv. normalizace však „spadla klec“ i nad existencí samostatné *Výtvarné výchovy*. Od šk. roku 1970/71 byly opět oba časopisy pod záminkou tzv. konsolidace politických a společenských poměrů znovu mocensky sloučeny do jednoho periodika, vycházejícího pod názvem *Estetická výchova* v SPN až do poloviny roku 1991. Vedoucím redaktorem byl jmenován doc. dr. František Sedlák, CSc., přední odborník hudební teorie a dlouholetý vedoucí katedry hudební výchovy na Pedagogické fakultě UK v Praze. Jeho pozice nebyla právě snadná. Dokázal však jako redaktorku výtvarné části uhájít nejen Aňu Wünschovou, ale po dlouhá léta i tolerovat nebo

³ Ostatně soudím, že „Kartágo nemělo být zničeno“, a že vydávání, proměny a reflexe obsahů všech časopisů celé historie české výtvarné výchovy by naopak stály za samostatnou odbornou, faktografickou a hodnotící studii. Treba ve formě diplomové práce nebo doktorské disertace. Leželi nám na srdci budoucnost, neměla by být zapomínána minulost. Dokud je čas. A také – možná z čirého egoismu – i proto, že my všichni jsme jen budoucí minulost.



Obr. 2 Obálka č. 2 roč. 1964–1965. V první polovině 60. let vycházel časopis *Estetická výchova* ve zmenšeném čtvercovém formátu. Obálka Miloš Pozděna

„nevidět“, že do výtvarné části přispívají zprvu někteří a posléze mnozí z těch autorů – předních českých odborníků výtvarné výchovy, kteří se ocitli na „černé listině“ zakázaných a pracovně i občansky perzekvovaných. Jednalo se většinou o vyškrtnuté nebo vyloučené bývalé členy KSČ, kteří odmítli vyslovit souhlas se srpnovou okupací ČSR vojsky Varšavské smlouvy v roce 1968, a proto museli opustit své povolání vysokoškolských učitelů. Jaroslav Brožek, Jiří David nebo Igor Zhoř mohli po většinu období, do sklonku 80. let, publikovat – ale jen pod jinými jmény nebo monogramy. Vůdčí osobností zůstával v tomto nelehkém období Jaromír Uždil, tehdy (od r. 1967) již vysokoškolský profesor VŠUP v Praze.

Listopad roku 1989 umožnil nejen kooptování J. Božka, J. Davida a I. Zhoře do redakční rady časopisu *Estetická výchova*, ale přinesl i změny v obsahu a uvolnění v pluralitě publikovaných názorů. To již byla, po odchodu A. Wünschové do důchodu, řadu let vedoucí redaktorkou výtvarné části PhDr. Alena Dokonalová.

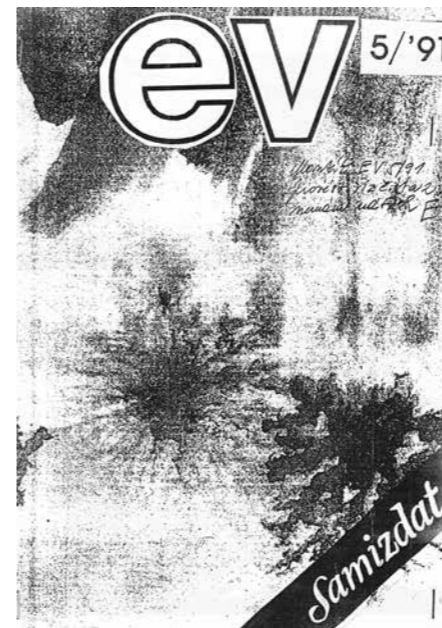
Ta byla přivedena do redakce J. Uždilem. V souznění s většinou členů tehdejší redakční rady statečně pokračovala ve spolupráci, osobních a korespondenčních stycích a krytí proskribovaných autorů, o nichž (vzhledem k tomu, že do druhé poloviny 80. let publikovali většinou pod jmény svých životních partnerek nebo jiných kolegů) říkávala „moje holky“. (Promiňte, pánové.)

Počátkem roku 1990 v pozměněné a doplněné redakční radě znovu zesílily snahy po rozdělení časopisu *Estetická výchova* na dvě samostatná periodika. Dálo se tak v souznění s hudební částí redakce i redakční radou, a zdálo se, že naleznou pozitivní ohlas a podporu jak u odborné veřejnosti, tak na ministerstvu školství i v SPN.

Politické a společenské změny se však v té době začaly mnohdy ubírat i jiným směrem, než si mnozí na přelomu let 1989–90 představovali nebo přáli. Turbuletní změny na MŠMT, podivná „privatizace“ Státního pedagogického nakladatelství a jeho následná likvidace a stupidní uplatňování „tržních principů“, vedoucí v praxi často k realizaci hesla „utrhní si ze státního, co se dá“, vedly k tomu, že v roce 1991 zrušilo tehdejší ministerstvo školství dotace pro pedagogické časopisy i jejich vydávání v likvidovaném Státním pedagogickém nakladatelství s tím, že si tyto časopisy mají na sebe vydělat. Z obavy z možné likvidace pedagogických časopisů vyvinuli někteří z členů inovované redakční rady již v předcházejícím období intenzivní úsilí o záchranu časopisu. Mnozí z nich doufali, že naleznou podporu u těch, kteří byli – podobně jako oni – v období tzv. normalizace postiženi, a jako přátelé z disentu pomohou zvrátit likvidační rozhodnutí MŠ, nebo alespoň nalézt finanční prostředky pro zajištění vydávání časopisu. Bohužel zůstalo jen u slibů, a tyto snahy se ukázaly jako málo účinné, ba marné. Mimořádné úsilí o záchranu časopisu nejen vyvinul do té doby vůdčí duch redakční rady prof. PhDr. J. Uždil, DrSc., ale i prof. PaedDr. Igor Zhoř, CSc., který jej v čele redakční rady vystřídal po svém návratu do práce vysokoškolského učitele, a který nás pak až příliš brzy opustil (+1997). Obdobně je nutno ocenit snahu prof. PaedDr. J. Brožka, CSc., prof. PaedDr. J. Davida, CSc., a dalších. Jsme přesvědčeni, že někdy i marné je podstatné.

Čtvrtým číslem *Estetické výchovy* 31. ročníku 1990/91 tak skončilo vydávání tohoto časopisu v SPN a jeho redaktorka dr. A. Dokonalová dostala jako zaměstnankyně nakladatelství k 1. červenci 1991 výpověď „z důvodu reorganizace“. Naštěstí pro existenci časopisu

nalezla na sklonku šk. r. 1990/91 nejen pochopení, ale i podporu u tehdejší katedry výtvarné výchovy PedF UK v Praze a u nového vedení fakulty; ostatně, měla to z dosavadní redakce na katedru a fakultu (nejen geograficky) jen „přes ulici“.



Obr. 3 Přední strana samizdatového č. 5 ročníku 1990/91, vydaného formou čb kopií na Pedagogické fakultě UK v Praze

Úsilím dr. Dokonalové se podařilo ještě o prázdninách roku 1991 vydat cyklostylované 5. číslo ročníku, které se zároveň stalo prvním, a doufejme, že posledním samizdatovým číslem našeho časopisu v jeho historii (viz obr. č. 3).

Dnes se tato dvacet let stará peripetie jistě jeví jako drobná historka z popřevratové doby. Ale neměla by být zcela zapomenuta spolu s faktem, že se tehdejší učitelé katedry výtvarné výchovy na návrh jejího vedoucího rozhodli vzdát části svých mimořádných pololetních odměn, aby redaktorka časopisu nezůstala po dva měsíce bez prostředků a mohla od 1. září nastoupit jako redaktorka na Středisko vědeckých informací PedF UK v Praze. Toto středisko zajišťovalo do roku 2003 vydavatelskou činnost fakulty. (Naivní otázka typu „co to byly mimořádné odměny“, které učitelé fakulty by snad mohli adresovat vedoucím svých kateder v řadě následujících let, jsou pro téma tohoto článku zcela, ale zcela irrelevantní.)

Podstatné je, že se díky pochopení nového vedení fakulty, zvláště

prvních polistopadových děkanů prof. PaedDr. J. Kotáska, CSc., a prof. PhDr. Z. Heluse, DrSc., a vedoucí SVI PedF UK PhDr. P. Lipertové, podařilo od roku 1992 obnovit vydávání samostatného odborného časopisu našeho oboru na Pedagogické fakultě UK v Praze. Nejprve pod stávajícím názvem *Estetická výchova* s podtitulem *Řada pro výtvarnou výchovu*, od následujícího roku již opět s názvem *Výtvarná výchova* ve formě čtvrtletníku. (Obdobně se učitelky a učitelé katedry Hv a vedení PedF UK zasloužili o obnovení časopisu *Hudební výchova*.)

Přítom celkový roční rozsah časopisu Vv nebyl oproti bývalé *Estetické výchově* snížen natolik, jak by se na pohled zdálo. Dřívějších cca 150 stran formátu A4 části pro výtvarnou výchovu má dnes v ustálené podobě celkem sto stran, byť ve čtyřech číslech. Rovněž ekonomické důvody vedly k tomu, že nelze vydávat každé číslo s jinou obálkou, podařilo se však udržet čtyři strany barevné přílohy. V této podobě vychází časopis tedy již dvacet let.

Za ona dvě desetiletí nahradily dr. A. Dokonalovou po jejím odchodu do důchodu v roce 2002 ve funkci redaktorky L. Kitzbergerová jako odborná redaktorka, výkonnou redaktorkou se stala vedoucí již tehdy existujícího Vydavatelství fakulty dr. Helena Justová. Po rezignaci PhDr. Lenky Kitzbergerové, Ph.D., v r. 2009, pokračuje v práci nadále jako výkonná redaktorka PhDr. H. Justová, nyní externí pracovnice Vydavatelství. Uvedené dámy vykonávaly a vykonávají náročnou a záslužnou práci na nepatrné externí úvazky a za minimální odměnu. Jim a dalším pracovnícům a pracovníkům Vydavatelství PedF UK v Praze patří poděkování všech, kterým není lhostejná nejen česká (československá) výtvarná výchova, ale záleží jim na vzdělávání a výchově obecně. Kterým nejsou lhostejní žáci a studenti, děti a dospívající, naše a hlavně jejich budoucnost.

Na výtvarné podobě obálky a grafické úpravě časopisu se během půl století jeho existence podílela významně i řada výtvarníků. Byli mezi nimi jak profesionální grafici a grafičky, tak studenti nebo absolventi katedry výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Jejich

jména lze dohledat či nalézt v tirážích jednotlivých čísel. I jim patří poděkování. (Malou ukázkou obálek obsahuje barevná příloha A tohoto čísla.)

Slíbili jsme jen krátké pozastavení. Nechtělo být zastavením „k výročí“, ale stručnou informací a trochu i bilancí na další cestě naší výtvarné výchovy. Na ní ji „její“ časopis za více než půl století snad nejen provázel, ale do jisté (a mnohdy snad i podstatné) míry i cestu a tendence ovlivňoval a spoluuročoval. Mohlo se tak dít jen díky dnes již tisícům článků, tedy hlavně díky jejich autorkám a autorům, a v neposlední řadě i díky odezvě u čtenářů.

Další existence tohoto časopisu je závislá nejen na podpoře současného vedení fakulty, ale právě na přispěvících autorů. Mezi nimi by i nadále měli být jak učitelky a učitelé našeho předmětu, tak absolventi i studenti doktorských a magisterských studií všech výtvarných kateder v ČR, ale i další erudované osobnosti teorie a praxe nejen našeho úzce chápaného oboru. Ostatně nejinak se tomu dalo i v jeho padesátileté historii.

Možnosti vydávání jsou však závislé i na počtech abonentů – předplatitelů. Dovolujeme si proto vás i vaše známé vyzvat k individuálnímu nebo skupinovému odběru tohoto jediného odborného časopisu vašeho oboru hlavně proto, že vědecko-umělecký pedagogický obor, který by ztratil své periodikum, by ohrozil jak svou současnost, ale také a především svou budoucnost.

V ní se budeme snažit nejen udržet tento časopis při životě, ale obohacovat jej a proměňovat. Jednou z proměn bude v brzké době zavedení jeho elektronické podoby, následující vždy s jistým odstupem od vydání podoby tištěné. O těchto i dalších změnách vás budeme postupně informovat.

Obsah a budoucnost časopisu nezávisí ani tolik na jeho redakci (pokud cos takového de facto existuje), ani na redakční radě, která právě v této době prochází snahou o animaci a doplnění, ale především na autorkách a autorech a hlavně na těch, kterým je určen: na čtenářkách a čtenářích. Na vás.

Časopis *Výtvarná výchova* je možné objednat na elektronické adrese: cernochova@upcmil.cz, tel. 272 932 840.

Jednotlivá čísla lze zakoupit v prodejně v 1. patře hlavní budovy fakulty.

PS: V době uzávěrky tohoto čísla nám došla informace o nově vznikajícím odborném časopise *Kultura, umění a výchova*, vztahujícím se i k našemu oboru. Jeho garantem je katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Časopis, který bude mít výhradně elektronickou podobu, bude vycházet od tohoto roku dvakrát ročně. Předsedkyní redakční

rady je doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., vedoucí KVV PdF UP v Olomouci. Podrobnější informace a elektronické

odkazy přineseme v příštím čísle. Zatím alespoň vyjádření kolegiální radosti!

O autorovi:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc., je docentem teorie výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a předsedou redakční rady tohoto časopisu.

pavel.samsula@pedf.cuni.cz

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 OBLASTI RVP UMĚNÍ A KULTURA“

Student research project „Analysis of inspirational resources and didactic tools of a teacher in primary education in a subject of Art. Proposal of didactic tools, and materials following educational field of Art and Culture National Educational Programme“

Géringová, J.; Makovský, M.; Minaříková, L.

Anotace:

Text shrnuje základní inspirační zdroje probíhajícího dvouletého projektu, jeho rozložení, motivaci, zacílení a záměr. Dále se věnuje popisu prvních dosažených výsledků, jejich reflexi a dalších předpokladů v jeho rozvoji.

Klíčová slova: inspirační zdroje, primární vzdělávání, výtvarná výchova, didaktické materiály.

Abstract:

The texts describes inspirational sources of a project, its process of creation, motivation, aims and a result. Further it deals with description of first reached results, their evaluation and other assumptions in the run of the project.

Key words: inspirational sources, primary education, Art education, didactic materials.

1. Úvod

Výzkumný studentský 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“ vychází ze zdařilé spolupráce pedagožky KVK PF UJEP a studentky bakalářského studijního programu stejné katedry nad přípravou a realizací jednoduchého pracovního sešitu na výtvarné činnosti; ten je určen žákům

a pedagogům v přípravných třídách v rámci projektu katedry primárního a preprimárního vzdělávání PF UJEP *Společně to dokážeme* (GÉRINGOVÁ, J.; MYŠÁKOVÁ, D. 2011). Při ověřování publikace ve školní praxi upozornily výrazně pozitivní reakce učitelek přípravných tříd na jejich touhu pracovat s inovativními, aktuálními a odborně kvalitními didaktickými materiály pro výtvarnou výchovu na prvním stupni, a zároveň na nedostatek těchto materiálů na trhu. Rozhodli jsme se proto v širším týmu téma empiricky prozkoumat a výsledky aplikovat do praxe.

Charakteristika projektu

Projekt, který podpořila Interní grantová agentura UJEP, propojuje pedagogy a studenty magisterského a doktorského studia na KVK PF UJEP. Má vědecký, edukační a tvůrčí charakter, čímž splňuje aktuální představy o zaměření výtvarně pedagogických studií. Je rozprostřen do několika vrstev, ve kterých chceme postupně zjistit reálné inspirační zdroje, které ovlivňují volbu námětů, technik a materiálů pro hodiny výtvarné výchovy pedagoga primárního vzdělávání, a zjistit představy

o potřebných didaktických materiálech pro výtvarnou výchovu pedagogů primárního vzdělávání.

Edukační část projektu se snaží doplnit možné mezery ve vzdělání řešitelského týmu a inspirovat jej jak v oblasti možných výtvarných námětů a postupů, tak primárního vzdělávání, vědy a výzkumu a specifických výtvarných a výtvarně pedagogických činností. Přednášky jsou otevřené pro ostatní studenty.

Tvůrčí část projektu povede k navržení a realizaci nových didaktických prostředků pro primární vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy. Následovat bude jejich další ověřování v praxi, reflexe a revize.

Cíle projektu

Cíle vázané na konkrétní výstupy z projektu:

- Realizace specifického výzkumu.
- Publikace dosažených výsledků.
- Vznik nových didaktických prostředků.
- Aplikace dílčích částí projektu v diplomových a rigorózních pracích.

Vzdělávací cíle zaměřené na řešitelský tým a další účastníky projektu:

- Posílit vědeckou a výzkumnou gramotnost studentů KVK v širokém rozsahu.
- Zapojit studenty magisterského studia – členy týmu – do konkrétní vědecké činnosti a zpřístupnit jim kompetence důležité pro jejich možné další studium v rámci doktorského studijního programu.
- Propojit a navázat zaměření dizertací studentů doktorského studia a konkrétní výzkumné a vědecké práce.
- Umožnit studentům kontakt s aktuálním děním ve vybraných oblastech (počítačové animace, galerijní pedagogika, aktuální výzkumné otázky...).

Charakteristika výzkumného týmu

Výzkumný tým tvoří řešitelka, pedagožka KVK, a tým osmi studentů stejné katedry. Pět studentů studuje navazující magisterský studijní program, tři studenti studují v doktorském studijním

programu na téže katedře. Dva z nich jsou zároveň vyučujícími na pedagogické fakultě.

Tým bohatě spolupracuje s externími spolupracovníky jak z řad studentů doktorského studia na KVK, tak s vyučujícími ze stejného či z jiných pracovišť PF.

2. Výzkumná část projektu

V současné době probíhá v rámci projektu výzkumná sonda, zaměřená na výzkum inspiračních zdrojů a didaktických pomůcek používaných pedagogy na 1. stupni ZŠ pro výuku výtvarné výchovy. Na výzkumu se podílí tým všech osmi výzkumníků, kteří se účastnili samotného rozvažování nad výzkumným plánem a zároveň se aktivně podíleli při sběru dat v terénu. Jako výzkumné metody bylo využito **dotazníků** mapujících stávající didaktické prostředky používané pedagogy, dále analýzy **hospitačních záznamů** z procesu výuky výtvarné výchovy, **poehospitačních rozhovorů** s pedagogy a vizuálních aspektů výukového prostředí (třídy). Výzkumná sonda tedy obsahuje tyto části:

1. Analýzu dostupných didaktických materiálů a pomůcek studenty (rešerše internetu, knihovnických databází, nabízených výtvarných akcí pro primární vzdělávání a materiálů s nimi spojených).
2. Analýzu udaných didaktických materiálů a pomůcek učiteli (analýzu dotazníků, rozhovorů s učiteli, pomůcek zaznamenaných v rámci hospitovaných hodin).
3. Analýzu inspiračních zdrojů učitelů (rozhovory, dotazníky, fotografie prostředí třídy, výsledných výtvarných prací, kvalitativní analýzu obsahu hlavního vyučovacího obsahu, kterou použila např. V. Uhl Skřivanová (2011) v rámci svého česko-bavorského výzkumu).

V další fázi bylo nutné oslovit ředitele a učitele základních škol a požádat je o možnost působení v rámci výzkumu na dané škole. Ne vždy byla žádost kladně přijata, což značně ztížilo

situaci především v dodržení časového harmonogramu plánovaného výzkumu.

V současné době se nacházíme ve fázi vyhodnocování a analýzy získaných dat. Tato výzkumná sonda nám – společně s analýzou učebních materiálů pro výuku výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a jejich komparací s výukovými materiály ze zahraničí – bude nápomocna k dalšímu kroku: k přípravě a sestavení učebního materiálu pro žáky (pracovního sešitu) a metodického materiálu pro učitele výtvarné výchovy.

3. Analýza výtvarně-didaktické literatury

V rámci analýzy inspiračních zdrojů učitelů výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ byla provedena rešerše vybrané výtvarně-didaktické literatury. Bylo analyzováno celkem 33 domácích publikací, vydaných v rozmezí let 1963–2011. Výběr publikací byl uskutečněn jak na základě předešlého výzkumného šetření na ZŠ, tak s ohledem na dosavadní zkušenosti členů řešitelského týmu (zejména z jejich vlastní pedagogické praxe). Analyzované tituly lze dle jejich specifík rozdělit do následujících (alespoň přibližných) kategorií:

1. **Učebnice** výtvarné výchovy pro 1. stupeň a **pracovní sešity pro žáky** (3 tituly)
2. **Metodické příručky a inspirační materiály**, určené zejména **pro učitele** na 1. stupni ZŠ (15 titulů)
3. **Inspirační zdroje** k výtvarným činnostem, určené převážně **pro rodiče** dětí ve věku odpovídajícím 1. stupni ZŠ (15 titulů)

Hodnotící kritéria analyzovaných publikací

Popisované rešerše se aktivně účastnili všichni členové řešitelského týmu. Analýza byla prováděna individuálně (písemně), na základě předem sjednaných hodnotících kritérií.

Obecné požadavky kladené na hodnotitele:

- Zaujímat otevřený postoj ke všemu potenciálně nosnému a zajímavému.

- Vědomě pracovat s vlastními negativními prekoncepty a předsudky.
- Vyhledávat pozitivní inspiraci a inovativní prvky pro budoucí práci řešitelského týmu.

Hodnotící kritéria **obsahové složky** publikací:

- formulace úkolů;
- strukturace úkolů;
- atraktivita námětů;
- odkaz na dějiny umění a kulturní kontexty;
- výchovný aspekt, hodnota;
- výběr obrazového materiálu – cíl a směr.

Hodnotící kritéria **formální stránky** publikací:

- grafická úprava;
- struktura publikace;
- ilustrace a doprovodná grafika;
- přehlednost a orientace v publikaci.

První poznatky z analýzy výtvarně-didaktické literatury

Jedním ze zajímavých závěrů společné diskuse nad publikacemi je 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 (s občasným příklonem k přemíře graf. prvků a zbytečné podbízivosti). Obě zjištění jsou vnitřně provázaná a spojená patrně s rozvojem tiskových technologií, poklesem jejich ceny, malonákladovou produkcí či decentralizací nakladatelské činnosti.

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. Naprostá většina titulů z kategorie č. 3 (viz výše) je takto koncipována a výchovný aspekt či odkaz na dějiny umění je jen výjimečný. Rozvíjení tvořivosti,

fantazie a materiálové citlivosti dětí/žáků je sporné, rozvoj motorických dovedností je však nepochybný. Potřebné pomůcky, materiál či příprava jsou minimální, *formulace úkolů* jasná, *struktura úkolů* přehledná, *atraktivita námětů* přiměřená (převažuje inspirace přírodou, ročními obdobími, každodenním světem okolo dětí/žáků).

4. Edukační část projektu

V rámci prohloubení a doplnění možných mezer ve vědomostech řešitelského týmu je nedílnou součástí projektu také veřejná edukační část (téměř všechny přednášky jsou přístupné studentům UJEP), ve které jsou sledovány hlavní aspekty celého projektu, s důrazem na inspirační vliv pro řešitelský tým. Doposud se uskutečnily tyto přednášky:

- Elisse Heinimaa: *Reggio Emilia – Pedagogy and finnish art schools for children*
- MgA. Jaromír Plachý: *Botanicula, autorské představení flashové hry ze studia Amanita Design*
- doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.; doc. PaedDr. Pavel Doulik, Ph.D.: *Pedagogický výzkum, workshop*
- PhDr. Jiří Šlégl, Ph.D.: *Didaktika primární školy*
- Mgr. Lucie Haškovcová: *Informace o galerijní praxi, problémy animace v galerijním prostředí*
- MgA. Alena Kupčíková, Ph.D.: *Interaktivní slabikář a testy DYS*

- Mgr. et Bc. Lenka Minaříková: *Psychologie a vývoj dětského výtvarného projevu*
- Mgr. Kateřina Kubíčková: *Realita a kontexty výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ*

5. Další směřování projektu, závěr

Další aktivity, spojené s výzkumným projektem „*Analýza inspiračních zdrojů...*“, budou spočívat zejména ve vyhodnocování materiálů pořízených v rámci hospitací na 1. stupni ZŠ (kvalitativní analýza dat). Dále je třeba podrobněji vyhodnotit i řadě výtvarně-didaktické literatury. Navazujícím bodem ke všem těmto aktivitám bude tvorba nových didaktických materiálů pro učitele na 1. stupni ZŠ a jejich ověřování v praxi. Pokračovat bude samozřejmě i edukační část projektu (přednášky a workshopy vybraných odborníků).

Literatura:

GÉRINGOVÁ, J.; MYŠÁKOVÁ, D. *Pracovní sešit pro výtvarné činnosti*. Hradec Králové : Gaudeamus UHK, 2011. ISBN 978-80-7435-154-9.
UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno : Paido, 2011, s. 103. ISBN 978-80-7315-228-4.

O autorech:

doc. Jitka Géringová, Ph.D., vedoucí katedry výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

jitka.geringova@ujep.cz

Mgr. Miloš Makovský, student 2. ročníku doktorského studia *Teorie výtvarné výchovy*, katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

milos.makovsky@yahoo.com

Mgr. et Bc. Lenka Minaříková, odborná asistentka katedry výchov uměním PF UJEP v Ústí nad Labem, 3. ročník doktorského studia *Teorie výtvarné výchovy*, katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

lenka.minarikova@ujep.cz

KOMPARAČNÍ FORMY VÝTVARNĚ HUDEBNÍCH METODIK V ZAHRANIČÍ A V ČESKÉ REPUBLICE (I.)

Comparative forms of artistic-musical of methodologies in the abroad and in the Czech Republic (I.)

Dagmar Kotlíková

Anotace:

Článek se zabývá analýzou ucelených metodických modelů (zahraničních i českých), které systematicky integrují výtvarnou a hudební výchovu. Nejprve jsou stanovena posudková kritéria, na jejichž podkladě v druhé polovině textu systematicky sledujeme jednotlivé edukační kroky a účinky ovlivňující žákově poznávání.

Abstract:

The article deals with the analysis of consistent methodological models (foreign and Czech), which systematically integrate art and music. At a first part, we specify a review with it's criteria, and on the base of them, we observe individual educational steps and effects on pupils cognition, in the following part of the text.

Následující text volně navazuje na článek uveřejněný v periodiku *Výtvarná výchova* pod názvem „*Ukázka metodického přístupu – funkční spojení výtvarné a hudební výchovy*“¹, jehož cílem byl rozbor výuky výtvarné výchovy s integrací hudebních prvků. V rámci předešlého textu byla definována některá vymezení pro multi-, inter- a transdisciplinární výuky na podkladě Jantschovy teorie slučování biologických organismů. Další studie je věnována seznámení a rozboru rozličných didaktických názorů na integrující výuku dvou uměnovědných oborů výtvarného a hudebního umění. V prvním i v druhém dílu se seznámíme s některými principy didaktické integrace v rámci zahraniční pedagogiky, další díl nás zavede zpět do českého prostředí výtvarné výchovy.

Téma interdisciplinarity se na základě mnohých ukázek v odborných periodikách, volných internetových portálech či případných publikacích může jevit jako zcela banální. Většina výtvarných i hudebních pedagogů je přesvědčena o výhodách interdisciplinárních průniků. Stejně tak nepochybují o svých dovednostech nacházet pro své žáky didakticky hodnotné analogie spojených disciplín. Předešlý článek

vymezoval pojmy multi- a interdisciplinarity, tedy co a proč může být považováno za nově vytvořenou strukturu provázanou oboustrannými vztahy a co pouze za plytkou formu, jejíž účelem je emočně navnadit (zahltit?) dítě, kde jednotlivé obory nejsou spojovány skutečně, tj. opravdovou prostupností, svázaností a návazností jednotlivých oborů, ale pouze přes literárně vymezený obsah výtvarného díla. Načrtnutý způsob výtvarné výchovy slouží (otročí?) jiným předmětům v podobě ilustrativní výchovy, abdikuje na vnitřní kvalitativně vymezené hodnoty a cíle, případně si ani žádné nestanovuje. Tento problém se ukazuje jako zcela klíčový pro českou výtvarnou výchovu. Zatímco v čtvrtletníku *Hudební výchova*² je řada dohledatelných příspěvků k obecné jakož i ke konkrétní problematice metodiky integrace a metodiky hudební didaktiky³ dokonce od samotných učitelů z praxe (zejména v období zavádění RVP,

² *Hudební výchova*. Praha : Univerzita Karlova, ISSN 1210-3683

³ Např. články: SECKÝ, J. *Vzdělávací oblast umění a kultura. Hudební výchova*. Praha : Univerzita Karlova 2007, 15/3. s. 41–42. ISSN 1210-3683; DRÁBEK, V. *Hudební výchova v rámci nové školní reformy. Hudební výchova*. Praha : Univerzita Karlova 2006, 14/2. s. 23–24. ISSN 1210-3683; VONDRÁČEK, V. *Počítač v hudební výchově. Hudební výchova*. Praha : Univerzita Karlova 2001, 9/2. s. 20. ISSN 1210-3683; KUTTLEROVÁ, M. *Hudba a matematika. Hudební výchova*. Praha : Univerzita Karlova 2008, 16/3. s. 39–40. ISSN 1210-3683 ad.

příčemž nyní nebudeme hodnotit kvalitu textových a metodických výstupů), ve výtvarném okruhu, s výjimkou hlasů z vědecké půdy (H. Babyrádová, J. Bláha, K. Dyrťová, M. Fulková, J. Slavík ad.), pozorujeme jakousi apatii, lenost (možná zapříčiněnou arogantní sebejistotou, vlastní dokonalostí) položit si otázku: *Budu používat uvědomělé, systematické spojování příbuzných uměleckých oborů ve své výtvarné výchově? Došlo k vývoji funkčního slovníku, pojmového aparátu – interakčního jazyka (metajazyka), vyplývajícího ze spojení obou oborů? Jaká je jeho podoba? Jaké vztahy jsou mezi jednotlivými obory integrovanými do interdisciplinárně vedené výtvarné výchovy? Jaké souvislosti najdu mezi rozvojem dětských prekonceptů a interdisciplinárně pojatou výtvarnou výchovou? Jaké pojetí umělecko-vědné mezipředmětové metodiky budu používat? Jaké účinky mohu očekávat ve vztahu k výchovně-vzdělávacím cílům a konkrétně k cílům výtvarné výchovy? Jakými mezipředmětově orientovanými procesy budu prohlubovat dětské prekoncepty? Jak je následně vsadím do širších kulturních kontextů? Nacházím v mé didaktice nesoucí prvky interdisciplinárního spojení nějaké skutečné pedagogické cíle, nebo je analyzovaná metodika pouhou zástěrkou směřující k nic nepřinášejícímu kulturnímu balastu? Jak ve výsledku sám rozumím jemné, často*

obtížně rozeznatelné nuance odborné terminologie – typům pojmové hierarchie multi-, inter-, transdisciplinarity.⁴ Dokážu si stanovit hierarchii možných přínosů (či ztrát) z interdisciplinálně vedené výchovy? Zda to, co z jiného oboru (HV) mě zajímá, umím použít tak, abych podpořila poznání svého oboru (VV) a myšlení v rámci svého oboru? Jsem způsobilá k tomu, reflektovat specifika participovaných disciplín?

Zcela přirozeně se nabízí otázka, zda můžeme očekávat vyřčení výše uvedených formulací z řad praktiků, když ti často, jak prokazuje výzkum H. Hazukové,⁵ nejsou schopni používat specializovanou pedagogickou ani výtvarnou terminologii. Někdy mám pocit, jako by odborná veřejnost z řad ředitelů i učitelů (výtvarných i jiných vzdělávacích oborů) byla přesvědčena, že výtvarná výchova snese cokoli, může jí učit kdokoli jakkoli,⁶ a to zejména tak, jak byl navyklý během svého vlastního základního/středníhoškolského vzdělávání – narativní ilustrací tématu nebo pomocí emočního auditivního katalyzátoru. Role učitele spočívá v sladkém očekávání (odpočinku?) afektivní reakce žáka, jež se přece musí dostavit, pokud dítě není necitlivý špalek. Právě charakterizovaný stav převládá od dob moderny, kdy osvobozující tendence J.V. Klímy byly stejně jako mnohokrát v historii české výtvarné výchovy praxí modifikovány do podoby antipedagogiky s jediným výsledkem – předimenzování samočinnosti dětské tvorby ruku v ruce s abdikací na jakékoli výchovně

pedagogické cíle.⁷ Pozorují zásadní nedostatečnost, až na vskutku malé výjimky, v tvorbě ucelených didaktických programů (třeba jen v podobě dílčích statí) obsahujících pojmový aparát, základní koncepty vycházející z přidružených věd hudebního umění, filozofie, estetiky, psychologie, pedagogiky rovněž s množstvím pedagogických, didakticko-metodických odkazů v podobě systému jednoduchých i rozvinutých operací rozvíjejících výtvarně hudební myšlení (tzn. myšlení v materiálu hudby/výtvarna).⁸ Pak těžko lze očekávat od výtvarných, popřípadě hudebních pedagogů porozumění širším souvislostem RVP, stejně tak jako usilovným záměrům pro spojování příbuzných oborů, v našem konkrétním případě výtvarně a hudební výchovy.

Nicméně to, z čeho já osočuji současnou českou výtvarnou výchovu, totiž z jakési samočinné, nespoutané volnosti, se v zahraničí, v anglicky a německy mluvících zemích, stalo v 60. letech zdrojem podnětu pro změny v systému didaktiky hudební výchovy. „Consider the influence of contemporary developments in the plastic arts upon the way ‘art’ as a subject is taught in schools nowadays. Even the most casual enquiry into the way pupils occupy themselves in these lessons can be a most illuminating experience. ...“⁹ Autor četných hudebně výchovných metodik, Angličan Brian Dennis, je v následujícím textu okouzlen začleněním modernistických tendencí volného umění do předmětu výtvarné výchovy. Upozorňuje na tvořivý potenciál bratrského předmětu, zejména na interpretační složku vycházející směrem od žáka k nově vzniklému dílu – nikoli od již vytvořeného díla k žákovi, jak je tomu při výuce hry na hudební nástroj či vokálních činnostech. Přestože je autor

okouzlen svobodomyšlností metodiky výtvarně výchovy, uvidíme, že ani on se nezříká poměrně pevného, jasného, myšlenkově uceleného vedení vlastního oboru (HV).

Než se však vydáme na průzkum výtvarně hudební metodiky, shrňme si, co můžeme od následujících pasáží očekávat a co nikoli. Následující text bude vyhledávat a sledovat pouze ty metodické přístupy, které alespoň zčásti splňují výše nastíněná kritéria (ucelený pojmový aparát, východiska didaktické práce atd.), a stejně tak ty, jež lze dle Jantschovy teorie považovat přinejmenším v některých momentech za interdisciplinární. S ohledem na zavedený, fungující systém RVP – Oblast umění a kultura, by však měla být detailnějším, konkrétnějším průnikem, než jak jej nabídl M. Fulková v části své publikace „Diskurs umění a vzdělávání“.¹⁰ Také se nebude zabývat všemi ojedinělými, na intuitivní platformě postavenými ukázkami z praxe ve formě jednotlivých výstupů nebo dlouhodobých řad či projektů.

Začneme autorkou, která asi nejlépe splňuje námi vymezená měřítká. Gertrud Mayer-Denkmanová tvoří a pracuje v Německu. Její zájem o hudbu i vzdělání vychází z hlubokého pochopení a interpretace nové hudby.¹¹ Od roku 1962 se více realizuje v pedagogické práci. Vznikají četná pedagogicko-didaktická pojednání. V rámci této studie vycházím z publikace: *Experiments in sound new directions in musical education for young children*.¹²

V úvodu si položíme takové otázky, které rozkrývají základní východiska práce G. Denkmannové tak, abychom lépe porozuměli způsobům mezipředmětových spojení i charakteru vzniklých případných interdisciplinárních

kontextů s možností odhalení jednotlivých vzdělávacích účinků na jedince. Především nás bude zajímat: Jaké diskurzy protínají výběrová a hodnotící kritéria Denkmannové? Jaký typ interakčního slovníku můžeme očekávat? (Pouze dodejme, že se základní charakteristikou jednotlivých pedagogických tendencí za účelem prozkoumání didaktických kontextů nám pomůže publikace Yvese Bertranda.¹³ V průběhu textu budou uplatněny Bertrandem navržené profily.)

Jak sama autorka v úvodu práce zmiňuje, v rámci svého metodického materiálu odmítá zdrojová omezení s označením: „SUITABLE FOR CHILDREN“. Zpochybňuje lety zaběhlé názory, že pro děti je vhodný pouze určitý hudební materiál, nejčastěji v podobě lidových písní a říkadel u mladšího školního věku, tradiční evropská hudba do 19. století (včetně) u adolescentů. Dle autorky takovýto způsob vzdělávání nevede k akulturaci, ani k postupné orientaci se v sociálně kulturním prostoru. Zdá se, že autorka používá rétoriku některých ze sociálně podmíněných pedagogických směrů: „The processes and content of learning should help children to perceive critically and to understand what is going on in the surrounding world.“ nebo „We must help children to come into lively contact with their environment. Their experiences should involve materials, objects, instruments, noises of daily life; work should include movement alone, with a partner, or in a group, and movement producing sound or accompanied by sound“.¹⁴ Nicméně sociálně laděné požadavky jsou spíše ojedinělými v celé práci. Nepotvrzuje se předpoklad „změny světa“ skrze edukaci, čímž se zájem G. Denkmannové ubírá, jak se budeme moci za chvíli přesvědčit, trochu jinými cestami. Další úvodní pasáže, především psychologický diskurz jejího didaktického nazírání, posouvají jí navrženou metodiku jinam. Pravdou je, že Denkmannová vychází z předpokladu neizolovaného

dospělého jedince v pluralitně chápané kultuře, který se nevyhne setkání s mnoha způsoby nazírání na zvukovou matici. Tomuto cíli podřizuje své badatelské úsilí a zakotvení hledá v prvé řadě v oblasti vývojové psychologie. Především se soustředí na podmínky a stádia ontogenetického vývoje dítěte. Charakterizuje jednotlivá stádia vývoje dětských auditivních i auditivně percepčních schopností zejména v souvislosti s běžnou řečovou zkušeností, ale též jednoduchými hlasovými projevy běžného dne, jež nazývá jako: „free sound-gestures“ (volná, možná spíše nespoutaná zvuková gesta). V předškolním ba i v mladším školním věku dítě vydává mnohá nespoutaná zvuková gesta – expresivně podbarvené zvuky – která fungují jako sluchový materiál, kde význam je dodán, je-li vůbec dodán, až jeho vyslovením či spíše provedením. Stejně tak upozorňuje na veškerou auditivní dětskou produkci, jako je cinkání, rachocení, třískání, ňukání, souborné činnosti, povětšinou vychovatelem vyhodnocované jako zlovůle dítěte. Obě oblasti G. Denkmannová pokládá za důležitý zdroj formování dětské auditivní i orální zkušenosti formující jeho přirozený vývoj.¹⁵ Zároveň si všimá i obtíží, kterými si dítě, později žák, musí procházet. Za nejobtížnější pro pochopení stanovuje časový prostor hudby – jeho metrické dělení do částí, jež je důležitým významotvorným prvkem hudebních skladeb. Pro dítě mladšího školního věku má hudební prostor, ale i prostor obecně, arytmičkou povahu, představuje jednotný celek. Ač samotná G. Denkmannová tento okamžik příliš nerozebírá, pozastavte se zde na chvíli, abychom mohli upozornit na studii Michala Ajvaze *Světelný prales*¹⁶, v níž podniká cestu do hlubin světa zpracovávání obrazů se všemi jeho zvláštnostmi a zákony. M. Ajvaz na několika místech své publikace upozorňuje na vznik celistvého pohledu. Výsledný vizuální obraz, který se rodí v časoprostoru, přirovnává k dětské hračce kaleidoskopu, kde se objekt sice neustále znovu a nově seskupuje, ale vždy, ve všech momen-

tech celého procesu vnímání, na rozdíl od hudebních představ, vytváří ucelený obraz.¹⁷ Vizuální svět i jeho obrazy jsou často vnímány jakožto statické, tedy neschopné zdolávat obtíže hudby. M. Ajvaz překonává léty zaběhlý pohled. Postupně čtenáři rozkrývá latentní veličinu času ve vizuálním světě nazírání. Minulost vnímání je přirozenou součástí konstruovaného tvaru, přičemž budoucnost pohledů právě utvořený CELISTVÝ TVAR neníčí, tak jako je tomu při poslechu hudby, ale je příslibem – rozvíjející dynamikou – a zároveň motorem, který umožňuje vznik minulosti.¹⁸ Nakonec vyslovuje obtíž, již měla pravděpodobně G. Denkmannová na mysli: *Když posloucháme hudební skladbu, je přítomnost tak nesamostatná, nátlak na ni je tak naléhavý, je tak zavalena budoucím i minulým, že budoucnost a minulost nabývají povahy jakési samozřejmě nutnosti ... Ale takový způsob vyvstávání časových momentů a jejich vzájemné spjatosti spíše zakrývá jejich povahu, jejich zrod a vazbu*.¹⁹

Vstupními východisky G. Denkmannové jsou: psychologický diskurz – přirozená a postupná ontogenze dítěte a otázky vyplývající z podstaty lidského vnímání. Z uvedených náčrtů nám vyplývají dva dominantní požadavky: jednak autorka usiluje o přirozené, postupné, od dítěte vycházející poznání, které prozatím neseperuje zvuky kulturní exkluze, jednak imperativ celistvosti, hledání a charakterizování obecností. U tohoto předpokladu pro budoucí didaktický aparát se na okamžik pozastavme. G. Denkmannová jej proplétá celým textem: úvodní pasáží, části věnované metodologickým doporučením i jednotlivým praktickým výstupům. Svůj předpoklad zahrnuje jak do cílů výchozího oboru (HV)²⁰, tak do požadavků na integrovaný obor VV: „In his activities a child does not reproduce the external shape of what he has perceived, but in whatever he does – whether by movement, drawing,

⁴ JANTSCH, E. Interdisciplinarity: Dreams and Reality. *Prospects: Quarterly Review of Education*. Paris : UNESCO 1980, 10/3. s. 304–312. ISSN 0033-1538.

⁵ HAZUKOVÁ, H. Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005, s. 304–326. ISBN 80-7290-199-0.

⁶ Např. výtvarná výchova ve větším městě Moravskoslezského kraje je učena na jedné z místních ZŠ nevysokoškolsky vzdělaným pracovníkem stejně tak, jako na jednom ze dvou gymnázií, a i přes tento fakt vedení škol odmítá plně kvalifikované a aprobované pedagogy. V mnoha místních ZŠ je výtvarná výchova POUŽITA ... k doplnění úvazku celého pedagogického sboru. Stejná situace je v celé řadě škol tohoto kraje.

⁷ Srov. DAVID, J. *Století dítěte a výzva obrazů*. (eseje). Brno : Masarykova univerzita 2008, s. 69–70 . ISBN 978-80-210-4593-4 a srov. Kol. autorů: *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1998, s. 4. ISBN 80-86039-70-6.

⁸ Zcela záměrně nepoužívám slovo NÁVODY, jež považuji za jed české výtvarné výchovy.

⁹ DENNIS, B. *Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*. London : Oxford University Press 1973, s. 1. ISBN 0-19-323195-6.

¹⁰ Srov. FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany : H&H Vyšehradská 2008, s. 44. ISBN 978-80-7319-076-7.

¹¹ Hudba období moderny, příp. postmoderny. Prezentuje se osobní účastí na akcích s Johnem Cagem, Mauriciem Kagelem, Dietrem Schnabelem ad.

¹² MAYER-DENKMAN, G. *Experiments in sound*. London: Universal Edition 1977, 50 s. ISBN 900938-49-8. Další německy psaná literatura je dostupná z: <http://www.gmd.uni-oldenburg.de/bibliographie.htm> poslední úpravy 20. 12. 2007 [cit. 2012-20-8]

¹³ BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál 1998, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

¹⁴ MAYER-DENKMAN, G. *Experiments in sound*. London : Universal Edition 1977, s. 2. ISBN 900938 49 8.

¹⁵ Srov. tamtéž s. 5–6.

¹⁶ AJVAZ, M. *Světelný prales*. Praha : Oikúmené, 2003. 231 s. ISBN 80-7298-080-7.

¹⁷ Srov. tamtéž s. 46.

¹⁸ Srov. tamtéž s. 85.

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Srov. MAYER-DENKMAN, G. *Experiments in sound*. London : Universal Edition 1977, s. 5, 7a 8 ISBN 900938-49-8.

sound or word – he shows the essence of things as he has experienced it; so that each different child will produce a correspondingly different expression”... Notation too must be related to the child's concept of space-time. It should start from an open, uniform conception of musical space in which durations, pitch-movements and sound-patterns are established as indications of movement by means of appropriately related notation signs. These signs, further refined, will make it easier later on for the pupils to understand and play from modern notations, which are often based on relative signs and symbols of sound and movement (see pp. 16, 17). The cult of childish methods which makes use of various kinds of supposedly suitable images and games (such as note-birds, magic-wand staves, belfries and the association of each note with a different colour and piano key) underestimates the child's capacity for assimilation and discrimination. It represents a simplistic approach which will impede active thought and intellectual flexibility²¹. V druhé citaci autorka jasně ukázala, jakou roli očekává od oboru výtvarná výchova. Byť se G. Denkmannová odkazuje k výtvarně výchovné variantě Reinharda Pfenniga pouze na jediném místě,²² spojitost s výslednou formou výtvarně hudebních úloh a německou uměnovýchovnou didaktikou 60. let 20. století je více než patrná. Pro neznalé Davidovy práce pouze heslovitě shrňme základní požadavky R. Pfenniga: Umělecké vzdělání vychází z analýzy výtvarného umění; pozitivisticky laděná pedagogická koncepce; experimentace je postavena nad pouhou nápodobu; dítě utváří sebe, později svou kulturu skrze nově uspořádanou formu; konečná podoba je výsledkem kognitivně uchopených elementárních řádových principů na podkladě úloh vyžadujících zobecňování formy a upřesňování znaků; žák je směřován k porozumění vzájemných vztahů

²¹ Tamtéž s. 5 a 6.

²² V domácí literatuře se s Pfennigovou koncepcí detailněji seznamujeme v publikaci: DAVID, J. *Století dítěte a výzva obrazů. (eseje)*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 149–151. ISBN 978-80-210-4593-4.

ve struktuře výraziva a následných významů.²³

Shrňme předešlé odstavce a odpovězme si na otázky položené v úvodu analýzy. Pedagogická pozornost G. Denkmannové se upírá především na způsoby lidské percepce, jejich potencialit i přirozených hranic nebo možností, jak tato omezení překonávat. Na podkladě svých zjištění odmítá „předhazování“ hotových modelů, klade důraz na experimentaci se surovými zvuky, jednoduchými i složitějšími hudebními principy (např. zvuková pásma, zvukové vrstvy, melodické linky, vlastnosti a účinky zvuků, smysl pro intervaliku ad.), zkoumání jednotlivých i komplexních hudebních vztahů a konstrukčních principů. Rétorika autorčina slovníku se nám přesunula od sociálně stavěné oblasti k okruhu kognitivně podmíněného vzdělávání, pročež zdůrazňuje ty veličiny, které Y. Bertrand zahrnuje pod kognitivně-psychologické či sociálně kognitivně laděné tendence.²⁴ Můžeme předpokládat, že interakční slovník bude vycházet z autorčiných představ o hudební výchově jakožto prostoru („hráti“, jak samotná autorka často zmiňuje) pro cílené zkoumání sémanticko-sémiotických vazeb za účelem výchovy samostatného jedince, orientujícího se v širších hudebních dimenzích.

Následující část přináší ilustraci dosavadního zjištění. Především nás bude zajímat: Co (ve smyslu učiva) má být výukou podchyceno? Co (ve smyslu žákovských dovedností) má být výukou dosaženo? V neposlední řadě, **jakou roli v těchto procesech sehráje interdisciplinární metodika? V jakých momentech dochází ke střetu obou disciplín? Jaké jsou vztahy mezi oběma integrovanými obory? Jak je učitelem záměrný střet naplánován?**

Prohlédneme-li si techniku vyučování G. Denkmannové pozorněji, shledáme nedostatek místa pro výtvarnou výchovu – totiž její cíle a přirozené možnosti. Situace je pochopitelná

²³ Srov. tamtéž.

²⁴ Tyto teorie rozvíjejí u žáka, kromě jiného, schopnost usuzování, analýzy, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů, mentálních obrazů ad.

s ohledem na fakt, že autorka je především lektorkou hudby. Porovnáme-li však publikaci Briana Dennise (rovněž hudebního pedagoga) s touto prací, přeci jenom pochopíme zásadní rozdíl obou přístupů. V metodologickém myšlení B. Dennise, jak se ještě budeme moci přesvědčit, je výtvarný symbol pouze mostem k profesionálním způsobům notace. G. Denkmannová více doceňuje jednotlivé vlastnosti vizuálního znaku, a nejen to. Jak jsme již výše načrtli, autorce jde o přínos z celostního pojetí, čemuž podřizuje veškerý didaktický přístup. Neztrácí se ryze hudebně výchovných zacílení (rozeznávání, hierarchizace i uplatnění základních hudebně výrazových prostředků, smysl pro rytmické a harmonické cítění ad.), ale dosažení vytýčených cílů je vedeno skrze KOORDINACI VÍCE OBORŮ.²⁵ Každá doména si ponechává SUVERENITU svého „území“. Nedochozí ani k *transdisciplinarity*, ale ani *multidisciplinarity*.²⁶ I když „příručka“ primárně pro učitele hudební výchovy obsahuje detailní instrukce k instrumentální výbavě hudebních lekcí, způsoby zacházení s nimi, četné hudební aktivity aj., s ohledem na rozsah článku vybíráme pouze ty uzlové body, ve kterých dochází k vlastnímu průniku hudební a výtvarné výchovy.

1) VÝTVARNÉ AKCE VYUŽÍVAJÍCÍ KONKRETNÍ PODOBU/FORMU/MATERIÁL/JEV ZA ÚČELEM Pochopení a ZVÝZNAMNĚNÍ abstraktních VELIČIN hudby:

NÁVRH CVIČENÍ: Žáci sedí ze závanými očima. Dostávají různé materiály k haptickému zhodnocení. K jednotlivým hmatovým zážitkům dítě hledá, nebo naopak přiřazuje konkrétní zvukový tvar. Verbálně upřesňuje VLASTNÍ prožitky materiálové detekce. Nachází spojení mezi pocitem ostrosti, drsnosti, tuposti, měkkosti, hebkosti, hrubosti... a zvukem, který má

²⁵ Kromě hudební a výtvarné výchovy, začleňuje prvky dramatického, literárního a tanečního vzdělávání.

²⁶ Srov. JANTSCH, E. *Interdisciplinarity: Dreams and Reality. Prospects: Quarterly Review of Education*, Paris : UNESCO 1980, 10/3 s. 305 ISSN 0033-1538.

tento pocit sluchově eximplifikovat.²⁷ Haptická zkušenost, častěji rozvíjená spíše oborem výtvarné výchovy, poskytuje záštitu pro expresivní, nehmatatelné, zrakem neověřitelné hodnoty hudby.

Jaké kognitivní procesy u žáka výuka aktivuje? Dítě je primárně nuceno hledat, vydělovat a charakterizovat nuance různých prožitků, v tomto konkrétním příkladě haptických. V úvodní fázi mu pomáhá řada expresivních opozičních dvojic, jakožto řada zpřesňujících expresivních odstínů. Konkrétní pochopení je přetaveno do instrumentálního, zvukového provedení. Žák musel zaregistrovat, zpracovat, pro sebe vyslovit vnitřní stránky percepčního objektu. Vybrat zásadní rysy sledovaného a oddělit je od nepodstatných. Před a v průběhu závěrečné auditivní exprese shrnuje, takže zobecňuje veškeré vytříbené vnitřní prvky do uceleného tvaru. Povšimněme si, kolik myšlenkového úsilí musí žák podniknout, aby dostal interjazykovému překladu, i když prozatím bez následné flexe výrazových prostředků, společně se začleňováním do složitějších struktur hudebního nebo výtvarného díla. Přínosem je žákovo samostatné porozumění vztahu mezi subjektivním pocitem běžného dne a denotací a eximplikací tohoto pocitu. Způsob střetu je vyvolán konfliktností situace typu: **hledání vhodného, fiktivně chybějícího, interdisciplinárního „partnera“** – který typ provedení bude dostatečně přiléhavý k výchozímu objektu. Složitější variantou by bylo hledání párových dvojic v rovině flexe – flexe, struktura – struktura. Jinými slovy: pokud by žák účelově zasahoval, či modifikoval jednotlivé výtvarně hudební prostředky k vytvoření dalších variací, ba dokonce nového díla.

2) VÝTVARNÉ CVIČENÍ VYUŽÍVAJÍCÍ CELISTVOSTI VIZUÁLNÍHO OBRAZU PRO Pochopení SLOŽITĚJŠÍHO HUDEBNÍHO PRINCIPU

NÁVRH CVIČENÍ: Žáci sedí se závanými očima. Před nimi leží věci

²⁷ Srov. MAYER-DENKMAN, G. *Experiments in sound*. London : Universal Edition 1977, s. 25. ISBN 9009-38-49-8.



Obr. 1B Kresebný záznam s následnou funkcí relativního notového zápisu

různých tvarů a velikostí (např. kostky, tyčinky, fazole, hrášek). Nejdříve žáci vytváří skupiny identických věcí. Následně seskupují objekty dle pokynů učitelky. A) Skupina obsahuje dva různé TYPY, ale ve stejném poměru. B) Skupina obsahuje tři různé TYPY, ale ve stejném poměru. C) Skupina obsahuje tři různé TYPY, ale s dvěma typy stejného poměru a s jedním typem jiného poměru. Na podkladě této činnosti žáci vytvářejí papírovou koláž popřípadě kresebný záznam (viz bar. příloha – obr. č. 1A, obr. č. 1B) s následnou funkcí relativního notového zápisu, při jehož čtení jsou důležité i ty specifické vlastnosti vizuálního znaku, které umožňují jeho flexi (barva, četnost, velikost, kompozice, tvar).²⁸ Cvičení má za úkol u žáka rozvíjet schopnost řazení zvuku do prostoru a času (vytváření tónových soust, při současném postihnutí sémantických prvků vedoucí k pochopení hudebního díla. V prvé části žák poznává kombinační možnosti budoucího sémantického prostředku (tvary, tóny, intervaly, souzvuky). Žák si opět uvědomuje spjatost konkrétních prožitků s abstraktním zvukovým materiálem eximplikující lidský prožitek

²⁸ Srov. tamtéž.

(např. zážitek kulatosti, ostrosti ad.). Následujícími kroky vytváří (prozatím) vizuální soustavy seskupeného materiálu, načech po sundání šátku je prověřuje zrakem. Zrakový distanc lépe umožnil uvědomit si vnitřní (podstatnější) vlastnosti předmětů denní zkušenosti; navazující zraková kontrola, vizuální vzhled nebo spíše NADHLED, nabízejí orientaci v problému. Stejně, jako se pravěký lovec, když stanul na nejbližším pahorku, vymanol z „džungle přírodnosti“, navždy vymezil JÁ a okolí se všemi svými pozitivy i negativy, žákovi se prostřednictvím oční kontroly umožňuje VYJITÍ z nekonečného, dynamicky utvářeného prostoru.²⁹ Je to ono chvilkové opuštění sebe sama, kdy věc dá možnost vzniknout širšímu, zároveň konkrétnějšímu vzhledu. Pojmenování na malou chvíli usmrtí cestu pohledu (ve smyslu tvorivého zkoumání), ale zároveň je nutnou podmínkou vytvoření uceleného řádu, který by se ve spleti běžících tónů a tónových množin hledal jen velmi obtížně. Výtvarnou koláží žák převádí haptické do vizuálního. Jaké prostředky výtvarného umění budou schopny nést vymezené pocity? Autorka omezuje výběr na tvar, barvu. Samozřejmě klade

²⁹ Srov. Ajvazovu definici hudebního světa.

důraz na kompozici (pro budoucí kvalitativní a kvantitativní uspořádání zvuků). Povšimněme si, že jsou vybrány ty hodnoty, které byly hudebním kódem převzaty od výtvarného (barva, tvar). Žák vybírá vhodné tvary a barvy schopné eximplifikovat hmatový prožitek, načež ve výukové skupině vyjednáva jejich konstruktivní užití. Bohužel samotnou G. Denkmannovou je kladen důraz „pouze“ na kvantitativní kontrast. Jiné kontrasty (např. sytostní, komplementární ad.) zůstávají bez povšimnutí. Přesto je zaměření na rozvoj výtvarného citění, schopnosti tvorby s prvky vizuálního zobrazení, více než promyšlené, oproti jiným hudebním pedagogům, kteří ponechávají výběr vizuálního materiálu pouze na dětské intuici.³⁰ Námaha, kterou si autorka se zacílením výtvarných činností klade, je nezbytná. Jedním z požadavků hudební metodiky je schopnost analyzovat a svobodně zacházet s materiálem zvuků, což předpokládá znamenité pochopení veškerých souvislostí, příčin a jejich důsledků. Výtvarná práce zde není použita pouze k ozvláštění, jako „katalyzátor pocitů štěstí eventuálně dobrého naladění“ na „důležitější“ hudební aktivitu. Pisatelka promyšleně, NE PARAZITICKY!, využívá všech shledaných pozitiv druhého oboru. Provázanost edukačních procesů otevírá cestu k náročným způsobům kombinací a pohybům s výrazovým materiálem a jeho zasazováním do kompaktních struktur. Teprve tehdy, když každé z dětí pochopí vztah mezi prožitkem a expresí, může hledat vhodné hudební nástroje (připomeňme, že tím může být cokoli, co vydává zvuk), jehož témbry se shodují s barvami koláže. Domlouvá s ostatními členy relativní rozdělení a časové umístění (běžné vyjádřené metrem). Hudební čas je relativizován, tzn. rozvíjen značně spontánně. Jeho artikulacním prostředkem je zhušťování či ředění témbrových množin. Vznikají tak jakési zvuko-hlukové objekty podobné modernistickým hudebním dílům Johna Cage, Pierra Schaeffera, Krzysztofa Pendereckého a jiných

³⁰ Srov. např. VONDRÁČEK, V. Počítač v hudební výchově. *Hudební výchova*. Praha: PedF UK 2008, 16/4. s. 61–62. ISSN 1210-3683.

modernistických tvůrců. *Jaká je tedy povaha vzniklých interdisciplinárních znaků? Jaké edukační výhody z nich pro žáka plynou?* Důkladnou analýzou cílů obou disciplín jsme se mohli přesvědčit, že PŘESTUPNÍ výtvarné znaky nejsou (v didaktice G. Denkmannové) pouhými denotačními „označovatky“, ale naopak specifíčnost výtvarného výrazu vstupuje do popředí, prorůstá do struktur druhého organismu. Stává se jejich nedílnou součástí. Žák je nucen vytvářet nové exemplifikace (jaké vlastnosti vybrány a předvedeny budou, které nikoli) pro vžitá denotační užití (klasické notační způsoby záznamu), mentálně přecházet od možností a regulativů jednoho oboru k eventualitám a normám druhého oboru. Musí najít spojnicí mezi zaznamenáním vlastní zkušenosti a vyjednáním významů pro nové výrazy ve dvou různých kódech (nepočítáme-li verbálně pojmový kód). U B. Dennise budeme moci pozorovat spíše zástupnou – denotační roli výtvarných znaků pro dobu, než si student v dostatečné míře osvojí „profesionální“ klasické notační značení.

Dva uvedené typy interdisciplinárního přístupu pisatelka systematicky používá i u dalšího učiva hudební výchovy. Občas rozšiřuje percepce a následnou reflexi o pohybové – gestická cvičení, čímž jednak zvyšuje účinek celistvosti, jednak rozšiřuje kognitivní náročnost o další druh interjazykového překladu s výsledkem zapojení jiného druhu inteligence, žádající si odlišné schopnosti a dovednosti.

V metodice G. Denkmannové občas shledáváme i „slabší“ místa. Pokud bychom neznali celý text v kompaktnosti, vyhodnotili bychom je jako úlohy cílené k pobavení nebo uvolnění. Např. vhození dvou pigmentů do sklenice s vodou a pozorování jejich vzájemného promíšení, čímž je úkol ukončen.³¹ Pravdou je, že autorka využívá všech možných momentů k maximální názornosti zejména u žáků mladšího školního věku, kteří zatím nedisponují rozvinutým abstraktním myšlením. Na jiném místě jsou způsoby barevného mísení pochopeny jako jevy zvláštního

³¹ Srov. MAYER-DENKMAN, G. *Experiments in sound*. London: Universal Edition 1977, s. 27. ISBN 900938 49 8.

charakteru, jejichž princip je převáděn do výrazu hudby.³² Forma metodiky spadá do navržené kategorie č. 1.

V závěru druhého typu mezioborového přístupu jsme si vysvětlili rozdíl mezi způsobem, kdy žák používá znak denotačním způsobem a postupem eximplifikačním. Ani první způsob zacházení s výtvarnými znaky není žákovi utajen. Je použit všude tam, kde organizace hudební produkce je natolik komplikovaná, že hlubší sémanticko-sémiotická analýza by byla zbytečným zatížením. Pravděpodobně učitelem je navržena řada znaků: např. napodobování =; konat něco podobně ≅; rozdílně →←-; nový samostatný zvuk ∞³³. Škoda jen, že autorka nenavrhuje seznámit dítě s diferencí mezi pouhým znakem a symbolem. Také zde není nijak využit variační způsob tvorby typu neokonstruktivistických tendencí s posouzením sémantických důsledků. V těchto chvílích zůstává metodika v rovině „pouhé“ multidisciplinarity.

V závěru studie uvedeme poslední typ interdisciplinárního modu, který se v textu pisatelky objevuje toliko na jediném místě, ale s jehož podstatou se budeme setkávat v rozboru publikace R. Schafera³⁴ i u části českých didaktiků. Způsob práce se zde nevztahuje k potřebám vysvětlit nějaký jev v jeho komplexnosti, nýbrž vychází z mezioborové povahy zakořeněné v jádře samotného fenoménu. Předmětem autorčina zájmu je euroamerický alfabetský kód zbavený svých symbolických, emocionálních a gestických hodnot. Obr. č. 2 naznačuje směr, k němuž G. Denkmannová podněcuje. Skupina vokálně výtvarných cvičení dává rozpomenout dnes významově prázdným písmovým znakům svá dávná poselství. Úkolem žáka je navrhnuté slovo napsat tak, aby provedení zápisu dalo rozvinout zvukovým kvalitám slova či spíše hláskám a souhláskám ho vytvářejících. Autorka opět věnuje více pozornosti práci se surovým zvukem než s materií tvaru písmových znaků, ale jak sama zmiňuje, žádnou z etud nelze vnímat jako ustálené dogma,

³² Srov. tamtéž s. 28.

³³ Srov. tamtéž s. 31.

³⁴ SCHAFFER, M. R.: ... *When words sing*. London: Universal Edition, 1979, 50 s. ISBN 900938 498.

Barevná obrazová příloha k článku

DVACET LET ČASOPISU VÝTVARNÁ (ESTETICKÁ) VÝCHOVA NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UK V PRAZE



Obr. 1 Estetická výchova č. 4 roč. 1990/91 (prosinec 1990). Poslední číslo vydané v SPN. Obálka A. Taschnerová



Obr. 2 Výtvarná výchova č. 2 roč. 1992/93. PedF UK v Praze, obálka St. Jelínková



Obr. 3 Výtvarná výchova č. 1 roč. 1994/95. PedF UK v Praze, obálka St. Jelínková



Obr. 4 Výtvarná výchova č. 2 roč. 1997. PedF UK v Praze, obálka St. Jelínková



Obr. 5 Výtvarná výchova č. 2 roč. 1998. PedF UK v Praze, obálka St. Jelínková



Obr. 6 Výtvarná výchova č. 1 roč. 2001. PedF UK v Praze, obálka St. Jelínková, logo Vv I. Špirk



Obr. 7 Výtvarná výchova č. 1 roč. 2004. PedF UK v Praze, obálka (s využitím návrhu M. Čecha) St. Jelínková



Obr. 8 Výtvarná výchova č. 1 roč. 2007. PedF UK v Praze, obálka (s využitím fotografie J. Rösslera) Irena Havelková



Obr. 9 Výtvarná výchova č. 1 roč. 2012. PedF UK v Praze, obálka Zdeňka Urbanová



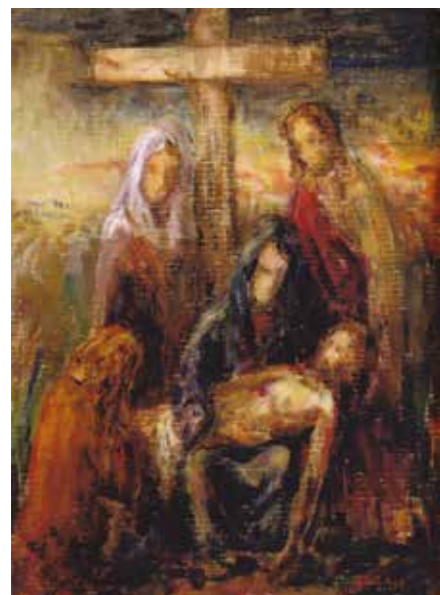
Obr. 1 Jaroslav Brožek: Autoportrét, olej, 1943



Obr. 2 Jaroslav Brožek: Autoportrét, olej, 1944



Obr. 3 Jaroslav Brožek: Hlava Krista, tempera, 1944



Obr. 4 Jaroslav Brožek: Pieta, tempera, 1944



Obr. 5 Jaroslav Brožek: Krajina na Teplicku, kvaš, 1952



Obr. 6 Jaroslav Brožek: Jak namalovat krajinu, přebal knihy, SPN: Praha, 1978



Obr. 7 Jaroslav Brožek: z knihy Jak namalovat krajinu



Obr. 8 Jaroslav Brožek: Cizokrajné stromy v Trmicích, pastel, 1979



Obr. 9 Jaroslav Brožek: Krajinný motiv z Roudnice, tempera, 1980



Obr. 10 Jaroslav Brožek: Studie barevných vztahů, akryl, 1998



Obr. 11 Jaroslav Brožek: Schéma barevného řešení prostoru v barokním obraze krajiny, z knihy Jak namalovat krajinu



Obr. 12 Jaroslav Brožek: Studie barevných vztahů, akryl, 1967

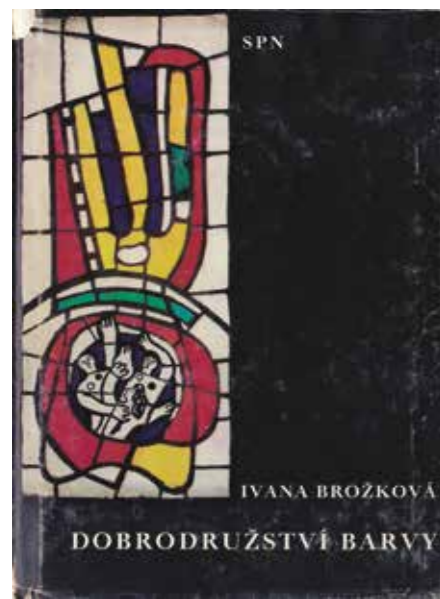


Obr. 13 Jaroslav Brožek: Studie barevných vztahů, akryl, 1967



Obr. 14 Jaroslav Brožek: Studie barevných vztahů, olej, 1970

JAROSLAV BROŽEK 3/4 STOLETÍ S VÝTVARNOU VÝCHOVOU



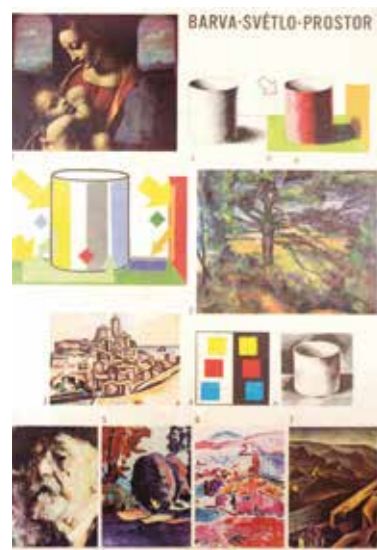
Obr. 15 Jaroslav Brožek: Dobrodružství barvy. SPN: Praha, 1982



Obr. 16 Jaroslav Brožek: Kontrastní vztahy barev, z knihy Jak namalovat krajinu



Obr. 17 Jaroslav Brožek: Metodická tabule pro výuku: kontrast harmonie, 1970



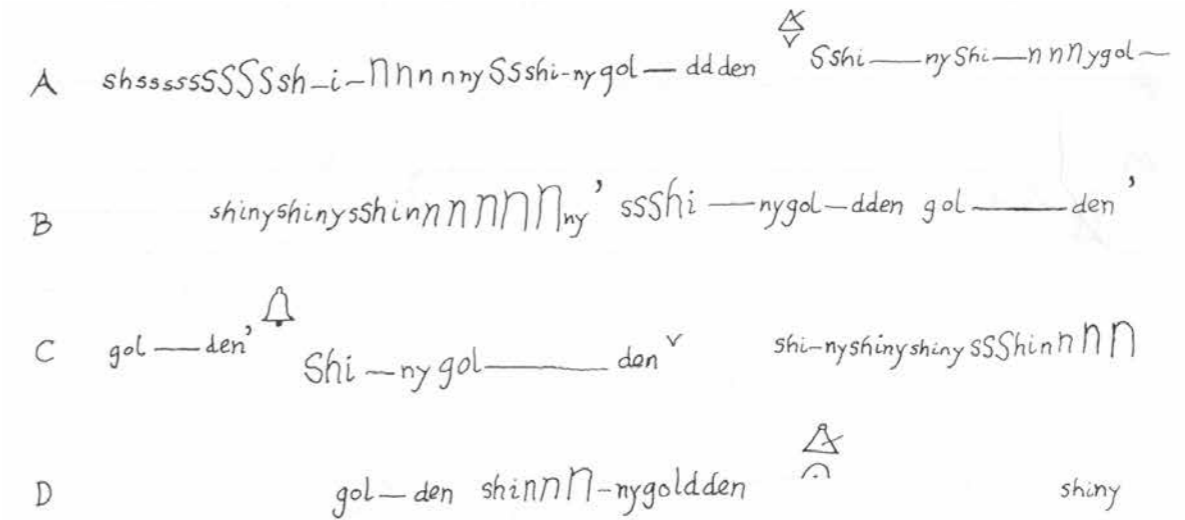
Obr. 18 Jaroslav Brožek: Metodická tabule pro výuku: barva světlo prostor, 1970



Obr. 19 Jaroslav Brožek se svými studenty, 1998

KOMPARAČNÍ FORMY VÝTVARNĚ HUDEBNÍCH METODIK V ZAHRANIČÍ A V ČESKÉ REPUBLICE I.

Obr. 1A Papírová koláž s následnou funkcí relativního notového zápisu



Obr. 2 Lesklý, zlatý (angl. shiny, golden). Způsob zápisu slov, rozvíjející jejich zvukové kvality

pročež autorčin podnět musíme vnímat jako jeden z několika ukazatelů naší metodické cesty. Ač se podrobněji vylíčeným jevem budeme zabývat u jiných autorů, přeci jenom si vysvětleme základní schéma tohoto pojetí. Zatímco příklad č. 1 a 2 (viz výše) můžeme pracovníčně nazvat „interdisciplinární most“, jehož podstatu lze označit schématem $A \rightarrow B_A$ (přechod k druhému oboru je umožněn přes obor výchozí, přičemž dolním indexem značíme fúze a ovlivňování), tento ve zkratce načrtnutý typ si pojmenujme „interdisciplinární rozbočka“, schematicky naznačená: $B_A \leftarrow A \rightarrow C_A$ (každá z disciplín se vyvíjí jedinečným způsobem, ale ponechává si svůj zárodečný materiál).

Poslední charakteristikou jsme ukončili analýzu jedné z autorek uceleného hudebně výtvarného didaktického systému. Další díl nás obsírněji uvede do pedagogického přemýšlení Briana Dennise a jeho německého kolegy Murraye Schafera.

Literatura:

AJVAZ, M. *Světelný prales*. Praha : Oikúmené, 2003, 231 s. ISBN 80-7298-080-7.
 BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
 DENNIS, B. *Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*. London : Oxford University Press, 1973, 76 s. ISBN 0 19 323195 6.

DAVID, J. *Století dítěte a výzva obrazů (eseje)*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, 351 s. ISBN 978-80-210-4593-4.
 FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany : H&H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.
 GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
 GOODMAN, N. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007, 213 s. ISBN 978-80-200-1519-8.
 HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : AMU, 2004, 125 s. ISBN 80-7331-018-X.
Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Praha : PedF UK, ISSN 1210-3683.
 HAZUKOVÁ, H. *Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : PedF UK, 2005, s. 304–326. ISBN 80-7290-199-0.

JANTSCH, E. *Interdisciplinarity: Dreams and Reality. Prospects: Quarterly Review of Education*, Paris :

UNESCO 1980, 10/3. s. 304–312. ISSN 0033-1538.
 Kol. autorů *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha : PedF UK, 1998, 22 s. ISBN 80-86039-70-6.
 KOLFA, J. *Hudební nauka pro nehudbníky*. Praha : AMU, 2009, 103 s. ISBN 978-80-7331-144-5.
 MAYER-DENKMAN, G. *Experiments in sound*. London : Universal Edition, 1977, 50 s. ISBN 900938 49 8.
 SCHAFER, M. R. ... *When words sing*. London : Universal Edition, 1979, 50 s. ISBN 900938 30 7.
 ŠABOUK, S. *Jazyk umění*. Praha : Svoboda, 1969, 200 s. ISBN není uvedeno.
Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Praha : PedF UK, ISSN 1210-3691.

O autorec:

Mgr. Dagmar Kotlíková je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, oboru učitelství jednooborové výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ. Má roční zkušenost s výukou na ZUŠ. V současnosti je studentkou oboru Muzikologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a zároveň pracuje jako propagační grafička. adad@email.cz

KVALITA TVOŘIVÝCH ÚLOH VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

The quality of creative tasks in arts

Jindřich Lukavský; Jan Slavík

Anotace:

Studie se zabývá analytickým přístupem k evaluaci úloh ve výtvarné výchově. Jejím cílem je přispět k vysvětlování některých problémů spojených s evaluací kvality v expresivních vzdělávacích disciplínách, jako je výtvarná, hudební nebo dramatická výchova. Argumentace v textu je založena na předpokladu, že žáci v průběhu řešení tvůrčí úlohy konstruují obsah svého učení jako prostředek rozvoje svých dispozic. Explanace jsou odvozeny z teorie konceptové integrace (Turner a Fauconier 2002) a z Goodmanova analytického přístupu k expresivní symbolizaci. Studie zavádí a zdůvodňuje koncept *evaluační pole tvorby*, který má řešit problém doménové specifičnosti obsahu v protikladu k nespecifičnosti cílových požadavků na rozvoj žákovských dispozic.

Klíčová slova: kvalita výuky; expresivní tvořivá úloha, evaluační pole, konceptová integrace.

Abstract:

The article deals with the analytical approach to evaluation of tasks in art education. Its aim is to contribute to explaining some of problems associated with the evaluation of quality in expressive education disciplines, such as art education, drama or music. Argumentation in the article is based on the presupposition that pupils, when solving creative tasks, construct the content of their learning as a means of development of their own dispositions. Explanations are derived from the theory of conceptual integration (Turner & Fauconier, 2002) and Goodman's analytic approach to expressive symbolisation. The study introduces and justifies the concept evaluation field of creation, which is conducive to the solution of the problem of the domain specificity of content as opposed to the non-specificity of target requirements for the development of pupils' dispositions.

Key words: quality of education, expressive creative task, evaluation field, conceptual integration.

Současné výzvy ke kvalitě ve vzdělávání leckdy vyznívají jako reklamní politický slogan. Ale střízlivě vzato je vzdělávací kvalita evergreenem, který přesahuje současnost a týká se všech oborů. Už od samých počátků výchovy u antických sofistů, Platóna a v systematické podobě u Aristotela v rámci konceptu zlepšování člověka na jeho cestě ke zralosti se projevovaly snahy odlišit lepší a horší způsoby vzdělávání a směřovat k těm lepším. V každém období se objevovaly a objevují úvahy o tom, jaká výuka je lepší a jaká je naopak horší kvality. Týká se to i výtvarné výchovy. Když se tyto obecné úvahy zaostří do reálné praxe, brzy se ukáže, že o kvalitě nelze uvažovat jenom všeobecně ve vztahu k celku výuky. Mají-li být tyto úvahy funkční a v praxi použitelné, pak je při posuzování kvality nutné rozlišovat uvnitř výuky její různé části, které se na celkové kvalitě různým způsobem

podílejí. Těmto částem se v pedagogice říká *komponenty výuky* (Janík; Lokajíčková; Janko 2012). Klíčovou komponentou výuky, která do značné míry rozhoduje o její celkové kvalitě a přitom se těsně váže ke kvalitě profesní připravenosti učitele, jsou *učební úlohy*.

Učební úlohy – hlavní součást výuky

Učební úlohy jsou elementárním východiskem pro žákovskou činnost. Bez nich by výuka přišla o svůj obsah a s obsahem i o cíle, a proto učební úlohy jsou zcela nezbytnou kompoziční součástí výuky. Pro výtvarnou výchovu jsou učební úlohy stejně důležité jako pro všechny ostatní obory.

Učební úlohy 1) *vyzývají žáka k aktivní učební činnosti*, 2) *vycházejí z oboru a směřují k cíli učení*, 3) *zabývají edukativní situací a podmiňují její formu, organizaci, průběh* (Slavík;

Dytrtová; Fulková 2010, s. 227, Uhl Skřivanová 2011). Tyto tři obecné rysy úloh propojují činnost žáků se vzdělávacími cíli a s tím obsahem, který po nich požadují kurikulární dokumenty.

Učební úlohy mají v každém oboru svou typickou charakteristiku, a podle ní lze v konkrétních výukových situacích hodnotit míru jejich kvality. Úlohy ve výtvarné výchově jsou charakteristické dvěma typickými příznaky: *tvorba a exprese*.

Tvorba a exprese – zvláštní příznaky úloh ve výtvarné výchově

Tvořivost je obecná lidská dispozice, která může zasahovat do všech aktivit bez ohledu na obor. Ve škole se tedy může uplatňovat ve všech vzdělávacích předmětech. Zejména v druhé polovině 20. stol. bylo publikováno nepřeberné množství *charakteristik*

a *kritérií tvořivého procesu*, vycházejících zejména z psychologických východisek (v přehledu viz Albert & Runce 1999). Náš přístup využívá kritéria tvořivosti příhodná pro oblast vzdělávání. Robinson a kol. (1999) pro ni uvádějí tři hlavní kritéria: *inovace, hodnota, imaginace*. O ně se opíráme při následujícím výkladu.

Kritérium inovace, hodnoty a imaginace platí pro všechny vzdělávací obory. V jejich rámci lze vyčlenit zvláštní podskupinu – obory, které se vyznačují *expresivním charakterem* svých činností. Mezi ně patří i výtvarná výchova. *Expresi* – spolu s *denotací a exemplifikací* – chápeme v Goodmanově pojetí jako jednu ze tří úrovní symbolizace (podrobněji Goodman 2007, s. 54 n., Slavík 2011).¹ *Expresa tvoří metafory přesunutím a přirovnáním významů mezi různými oblastmi zkušenosti, resp. různými kontexty*. Při expresi si žák musí utvořit představu, která zformuje přirovnávané významy do nově organizované obsahové struktury (srov. Currie & Ravenscroft 2003, s. 47 n.). Koncept exprese ve spojení s jejím kulturním kontextem – expresivitou – tedy umožňuje rozlišit a zkoumat tvořivé úlohy založené na *metaforické imaginaci*, která je typická a nezbytná pro umění všech druhů a žánrů.

Neviditelná náročnost?

Tvořivé expresivní úlohy jsou náročné, protože vyžadují kulturní úsilí při zpracování vzdělávacího obsahu. Naneštěstí tato jejich náročnost nebývá na první pohled zřejmá například ve srovnání s úlohami v matematice, dějepise, českém jazyce apod. Na rozdíl od těchto oborů lze totiž ve výtvarné výchově mnohem snadněji navazovat na dosavadní žákovské dovednosti a znalosti – každé dítě umí

¹ Denotace odkazuje ke svému objektu (např. slovo „pes“ ke každému psovi), ale nepředvádí jej. Exemplifikace odkazuje tím, že předvádí obsah, k němuž odkazuje. Např. „haf“ exemplifikuje psa v tom ohledu, že předvádí jednu z jeho typických vlastností: štěkání. Expresa navazuje na exemplifikaci: je to obrazná (metaforická, tj. nikoliv doslovná) exemplifikace. Např. šedě natřené plátno exemplifikuje šedou barvu, ale expresivně vyjadřuje smutek nebo nudu apod.

něco nakreslit nebo namalovat, a umí tedy i splnit leckteré nároky výtvarných úloh. Otázka zní, do jaké míry při jejich řešení získá něco nového, jaký *přínos nebo přidanou hodnotu* bude mít jeho práce (srov. Slavík 1998, Kitzbergerová 1998, Roeselová 1999, Dytrtová & Hajdušková 2011). Zde spočívá první problematický moment spojený s kvalitou úloh ve výtvarné výchově – ke kvalitě je třeba se poměrně obtížně propracovat, ale na první pohled to vůbec nemusí být zjevné.

Klamný dojem nenáročnosti přípravy a hodnocení kvality expresivních úloh vyplývá z toho, že *laik není s to rozpoznávat nebo analyzovat komplexní sémantickou a syntaktickou strukturu expresivní činnosti a jejího výsledku – díla, ačkoliv je umí oceňovat (líbí – nelíbí) a prožívat jejich účinnost (působivé – nepůsobivé)*. Složitost exprese vesměs nedokážou uvědoměle analyzovat ani umělci, vrcholní kulturní reprezentanti expresivních činností, přestože dovedou skvěle vycíťovat a zvládat její nároky. A k dovršení nesnází s expresí přispívá to, že odborníci, kteří její komplexitu umějí analyzovat a vykládat (teoretici a historici umění, esteticí, umělečtí kritici, psychologové umění ad.), ji obvykle dost dobře nezvládají v tvůrčí praxi, přinejmenším ne tak dobře jako umělci.

Jak porozumět své intuici?

Uvedené důvody vyzývají teorii výtvarné výchovy k tomu, aby učebním úlohám ve svém oboru věnovala zvláštní pozornost s ohledem na jejich kvalitu. Bývá totiž pravidlem, že zkušený výtvarný pedagog intuitivně docela dobře odhadne míru kvality učební úlohy, ale nedokáže její kvalitu objasnit a zdůvodnit, protože teorie mu k tomu neposkytla dostatečné základy. Tento nedostatek v konečných důsledcích škodí celému oboru, ve kterém se obecně dost dobře neuplatňuje náhled a zdůvodňování. Učitelé nemají dostatečně bohatý *funkční slovník pro reflexi kvality své práce* (Hazuková 2005) a výtvarná výchova jako celek tím ztrácí část své kulturní a intelektuální váhy mezi ostatními předměty.

Z uvedených důvodů se v tomto článku soustředíme na rozbor charakteristik, které podle našeho názoru podmiňují kvalitu učebních úloh ve výtvarné výchově. Naší snahou je přitom udržovat úzký vztah mezi teoretickou rovinou výkladu a jeho zakotvením v reálné praxi výuky. Jde o to, abychom ke kvalitě vzdělávání přistupovali takřkajíc „zdola“, z pohledu uvažování učitele a jeho žáků nad konkrétními situacemi výuky. V analogii s koncepcí výzkumu pod názvem *design-based research* v přírodních vědách se domníváme, že právě z této mikroúrovně (*fine grain size*, srov. Leach; Ametler; Scott 2010, s. 9) lze odhalit podstatné momenty edukačního procesu, které podmiňují jeho kvalitu.


Výklad začínáme vždy od určité kasuistiky, tzn. od rozboru jednoduché konkrétní úlohy. Tato úloha ilustruje reálný okruh problémů, které učitel se žáky může v úlohách řešit. Na takto připraveném základě pak usilujeme o zobecnění do širšího teoretického kontextu.

Příklad č. 1 – Ken

Viz obr. 1: Zadání učební úlohy „Ken“ z pracovních listů

Výše uvedené zadání učební úlohy je součástí pracovních listů, které byly určeny pro žáky 2. stupně ZŠ, žáky SŠ, či pro žáky ZUŠ, a byly vytvořeny v rámci edukačního programu k výstavě *Tváře/Fenomén tváře* ve videoartu v Galerii Rudolfinum Kristýnou Říhovou a Zuzanou Svatošovou (Říhová & Svatošová 2012, s. 6). Pomineme-li návrhy úkolů, které žáky vyzývají k dalším „úpravám“ tváře, a jejich reflexe s oporou v četbě, je zadání naší modelové učební úlohy zdánlivě velmi jednoduché. Skládá se (i) z barevné fotografie hlavičky panáčka Kena, (ii) velmi redukované verze fotografie a (iii) samotné formulace úkolu: „*Jak by se proměnila tvář Kena, kdybyste si ho představili v postavě pana Hyda? Pokuste se do obrázku dokreslit, jak by taková proměna vypadala.*“

Zadání je stručné, ale nabízí širokou paletu způsobů řešení ze strany žáků. Zkušenější učitelé výtvarné výchovy by jistě v prvé řadě ocenili



TWÁŘ JAKO

Jak by se proměnila tvář Kena, kdybyste si ho představili v postavě pana Hyda?
 Pokuste se do obrázku dokreslit, jak by taková proměna vypadala. Zde máte prostor k reflexi.
 Napište si, co vás k tomu napadá. Odpovíte si na některé otázky, nebo se nad nimi jen zamyslete.

Nakolik tvář formuje naši identitu (sebepojetí)?
 Doma si přečtete ukázkou z knihy Podivný případ doktora Jekylla a pana Hyda od R.L. Stevensona, kterou najdete v čítance. V ukázkě můžete nalézt odpověď na předešlou otázku.

Zamyslete se nad tím, jak upravujete svou tvář. Jaký nasazujete výraz, když chcete nějak působit? Pište si to, či si to nakreslete.

Víte, co máte udělat se svou vizáží, abyste působili přísně, nebo naopak mile, starší, mladší, sexy? Jak to děláte?

Pře-tvařujete se nebo i pře-tváříte vlastní fotky? Například při focení na profil facebooku? Podívejte se do foťáku na vaše fotky, nebo si takovou fotku rovnou zinscenujte.

Obr. 1 Zadání učební úlohy „Ken“ z pracovních listů

aktuálnost námětu, zařazení vizuálního protikladu k líbivé tváři Kena jako dobrou podporu komparace, snad i liberální prostor pro volnou tvorbu žáka. Zadání učební úlohy by nejspíš bylo hodnoceno jako povedené. Stačí ale takovéto hodnocení pro uvažování o konkrétních kvalitách učební úlohy a jejím přínosu pro rozvoj žáka v našem oboru? Jak je možné porozumět problému, do něž žáka uvádí, a řešením, ke kterým by měl žák dospět? Jak je možné vysvětlovat a objasnit, v čem vlastně spočívá kvalita této úlohy? Abychom mohli na tyto otázky odpovídat, podíváme se nejprve ještě na jednu kasuistiku učební úlohy, jejíž součástí tentokrát je též záznam žákovského výkonu. Teprve poté se pokusíme odpovědět na položené otázky.

Příklad č. 2 – Blíženec

V další kasuistice představujeme učební úlohu určenou pro žáky 9. ročníku ZŠ, kterou realizovala a rozebírá Hajdušková (2009, s. 27n.). Námět úlohy byl nazván Blíženec. Úkolem

bylo vyjádřit některou z možných podob autorského Já, „...podívat se na sebe sama jako autora očima diváka“ (Hajdušková 2009, s. 37). Artefieticky pojatá úloha byla spojena s reflektivní diskusí mezi žáky, která se týkala otázek osobní identity,

sebeobrazu a jeho stylizace, společenských nároků na vzhled a chování ad. Proces zadání a počátek řešení úlohy autorka popisuje takto (Hajdušková 2009, s. 27):

„...žákům deváté třídy jsem přinesla černo-bílé xerokopie jejich



Obr. 2 Vojtovo řešení učební úlohy „Blíženec“

fotografických portrétů. Z nich měli jakoukoliv technikou (malba, kresba, koláž atd.) vytvořit podobu svého Blízence. Někteří žáci xerokopii nalepili na větší papír a domalovávali ji nebo dokreslovali, jiní ji rozstříhali a znovu slepovali, nebo ji množili na kopírce a vrstvlí ...“

Viz obr. 2: Vojtovo řešení učební úlohy „Blíženec“

Na rozdíl od kasuistiky prvních učební úlohy zde máme k dispozici příklad žákovského řešení.

„... Jeden žák, Vojta, vystříhl oči portrétu, vyměnil je a znovu nalepil. Změna byla tak nepatrná, že si jí většina spolužáků ani nevšimla, ale když se na jeho obrázek dívali, říkali – „no, seš to ty, ale nejseš“... Jedna spolužačka po chvíli řekla: „seš nějak divnej“ a dívala se zkoumavě přímo na Vojtu. Když jim Vojta během diskuse vysvětlil svůj figl, byli nadšeni jeho jednoduchostí a zároveň účinností.“

Ken a Blíženec – dvě podoby vizuální metafory

Cesta k rozklíčování kvality uvedené dvou úloh začíná u pochopení, co je pro ně společné a v čem se naopak odlišují. V obou případech se jedná o portrét, a v obou případech v něm dochází ke konfrontaci dvou významů z odlišných domén: krása vs. ošklivost, stvoření (tvor) vs. znetvoření (netvor) apod. Společné je tedy to, že příklady využívají konfrontace a přenášení významů: využívají pravidel vizuální metafory. Rozdíl však spočívá v tom, že u zobrazení Vojty je metafora zašifrovaná do jediného obrázku, zatímco u Kena jsou její významy záměrně odděleny do dvou obrazů.

Náš dosavadní výklad napověděl, že vnější podoba zadání výtvarné úlohy ukrývá řadu strukturálních souvislostí, jejichž uplatnění v konečném důsledku rozhoduje o vzdělávací kvalitě úlohy. Úlohy v každém vzdělávacím oboru jsou opředeny sítí interpretačních vztahů a pravidel, která přidělují úloze potenciál její vzdělávací kvality. Obory se však liší v tom, do jaké míry jsou tato pravidla pro žáka a učitele zřejmá a do jaké míry je závazné jim porozumět. Tato závaznost je v každém oboru

specifická. Kupř. v matematice vůbec nelze řešit úlohy bez znalostí pravidel nutných k proniknutí do příslušného okruhu matematického světa. Může se však stát, že určitý typ úloh se sice dobře nechápu, protože – slovy Petra Vopěnky – skrze ni nedokážou nahlížet svět matematiky. Alespoň je však žákům jasné, že se při řešení úlohy museli něco naučit.

Výtvarné úlohy jsou na tom v jistém smyslu hůře. Žáci je totiž obvykle vyřeší s nesrovnatelně menším kulturním úsilím než úlohy v matematice, ale stejně je často nepochopí, protože jim uniká, co jim vlastně úloha přináší a co se jejím prostřednictvím naučili. Ten, kdo jim toto pochopení má umožnit, je samozřejmě učitel. K tomu potřebuje umět úlohu analyzovat a vyhodnotit ji. Teorie výtvarné výchovy mu má pomáhat tím, že poskytuje myšlenkové nástroje. K tomuto cíli zde směřujeme. V prvním kroku jsme představili dva příklady úloh, abychom osvětlili jejich významovou výstavbu. Nyní je na místě výše uvedené poznatky zobecnit tak, aby byly využitelné pro libovolný typ úlohy. Při zobecnění vycházíme ze skutečnosti, že se jedná o tvořivé úlohy, které mají mít určitou expresivní kvalitu, resp. hodnotu založenou na metaforickém přenášení a sdružování významů ve spojení s kvalitou výrazové formy. Z toho plyne rámec pro jejich hodnocení – jejich evaluační pole.

Evaluační pole – srovnávací schéma

Učitel je při zadávání učební úlohy v roli toho, kdo vychází z žákovy dosavadní oborové kompetence a klade před něj úkol, který ji posouvá ke vzdálenějšímu horizontu poznání. Zprostředkovává mu jistý typ znalostí. Podobně jako „zkušený kritik je s to dopomoci ... postřehnout všechny souvislosti a narážky, které může ta či ona metafora vyvolávat“ (Mácha 2009, s. 143), také učitel by měl svým žákům pomáhat rekonstruovat skrytá pravidla utváření díla, a tím objeovat jeho specifické hodnoty.

Strategie, které jsou zkušenými průvodci využívány, představuje F. Sibley

(Sibley 2003, s. 40–41). Začíná přitom od těch nejjednodušších a pokračuje ke složitějším, které vyžadují u učitele expertnější úroveň znalostí a jeho zprostředkování. Nejprve upozorňuje na potřebu zpřítomnit kvalitu podnětu samotného. Nejjednodušší je popsat takové kvality výrazové struktury díla, které „... může rozoznat každý, kdo má normální zrak, sluch, inteligenci...“, a které jsou důležité pro fungování v každodenním životě. Tato úroveň ještě neapeluje na imaginativní aktivitu diváka, která se aktivizuje až při vnímání informací o metaforických kvalitách díla. Ty je možné gradovat od konvenčních zavedených metaforických obrátů typu „chvějivá, jemná, nervózní linie...“, až po nově vytvářená přirovnání a metafory. Kvality díla lze také oceňovat v kontextu určitých tříd v podobě kontrastů, srovnání, reminiscencí. V neposlední řadě je důležitá kvalita interpretace samotné: její rytmičtější – opakování, návraty (hermeneutický kruh) a úroveň expresivity interpretačního projevu.

Analogicky musí uvažovat učitel při konstrukci expresivní úlohy. Ilustruje to výše uvedený Vojtův případ. Lze v něm pozorovat závažnost procesu tzv. konceptové integrace, která stojí v základech metaforické tvorby. Konceptová integrace (conceptual integration, conceptual blending) je termín, který v návaznosti na řadu dalších autorů navrhli Turner a Fauconnier (2002). Konceptová integrace je obecný princip metaforického utváření významu založený na smysluplném propojení („smíšení“) konceptů z odlišných obsahových domén prostřednictvím inovativního interpretačního rámce (srov. Turner & Fauconnier 2002, s. 17n., Goodman 2007, s. 66n.). Jednoduchým příkladem tohoto principu jsou proslulé metafory Komenského (škola je dílnou lidskosti) nebo Descarta (tělo je dokonalý stroj). Obě tyto metafory ve spojení s díly obou zmiňovaných autorů již dlouho poznamenávají vývoj euroamerické kultury.

Konceptová integrace, jak zdůrazňují Turner a Fauconnier (2002, s. 28 aj.), se zdaleka netýká pouze lingvisticky chápaných pojmů, ale zahrnuje všechny typy významotvorných

lidských aktivit. V metaforickém principu konceptové integrace se jedná o přesunutí a přirovnání významů X a Y z různých oblastí zkušenosti. Tím vzniká obsažné přiřazení X je Y – „vidění X jako Y“. V případě našich úloh vidění Kena, resp. Vojty jako netvora, jako „odezveného stvoření“. Konceptová integrace vyžaduje od autora *imaginaci* a schopnost uvědomovat si *identitu obsahu* i při proměnách podob. Prostřednictvím imaginace se formují významy X a Y do *nově organizované struktury* a utváří se *nová nebo inovovaná identita*. Přitom je důležité, že tato nová identita v sobě stále udržuje kontexty obou dříve odlišných významů, takže překračuje hranice vžitých významů; je „živá“ tím, že udržuje oscilaci mezi odlišnými obsahovými doménami (srov. Davidson 2001, s. 262, Goodman 2007, s. 74n., Turner; Fauconnier 2002, s. 25n., Currie; Ravenscroft 2003, s. 47n., Slavík 2011, s. 216).

Ve sféře vzdělávání samozřejmě nebývá napětí mezi inovací a hodnotou natolik vyhocené jako v umění, přesto však jeho řešení vyžaduje od učitele zvláštní dispozice k tvůrčímu myšlení a pozornost ke kulturnímu kontextu při konstrukci obsahu expresivní úlohy. Jejím cílem je navodit u žáka takový způsob uvažování a činnosti,

který je analogický tvůrčímu procesu v příslušné oblasti „velké“ kultury. Přitom se vychází z obecných principů tvořivého myšlení, které jsou společným základem žákovské i expertní činnosti. Jeho vzdělávací využití nabízí pestré možnosti, ale vyžaduje od učitele nemalou profesní kvalitu jak v ontodidaktické, tak v psychodidaktické oblasti kompetence (Janík; Slavík 2009).

Když učitel připravuje expresivní úlohy, anebo se žáky reflektuje a rozebírá proces nebo výsledky jejich tvorby, musí se vyrovnávat s nároky vyvolanými faktem, že expert má se žákem společný základ lidských dispozic k tvorbě, ale liší se od něj mírou zvládnutí kulturních (stylových) pravidel tvorby. *Právě tato pravidla jsou tím, co se žák může a má učit. Z nároku na tvořivost však vyplývá, že zvládnutí pravidel zde nestačí k dosažení cíle, a to pod vlivem požadavku na inovaci (jako protikladu reprodukce).* Z této úvahy vyplývá základní myšlenkové schéma evaluačního pole pro expresivní tvorbu, a tedy i pro expresivní tvorivou úlohu (viz obr. 3).

Vertikální osa ve schématu odpovídá nároku na kulturní hodnotu expresivního díla. Směrem nahoru se uplatňují doménově specifické nároky, v opačném směru roste důraz

na doménově nespécifické požadavky. V praxi to znamená, že při konstrukci a posuzování úlohy „odshora“ se vychází ze znalostí kulturních podmínek a expertních výkonů v daném oboru, zatímco postup „zdola“ nejprve zohledňuje žákovské (obecně antropologické) předpoklady k expresivní tvorbě. Vychází tedy ze znalosti třídy tvůrčích výkonů autorů odpovídajícího věku a v odpovídajících podmínkách.

Horizontální osa schématu odpovídá nárokům na inovaci v kontrastu s nezbytností vyučovat to, co již v kultuře získalo status hodnoty a patří tedy k reprodukováným obsahům. V praxi to znamená, že při konstrukci a posuzování úlohy „zleva“ se vychází z *tradovaných a uznávaných hodnot*, jejichž dosažení je předmětem výcviku, tréninku. Při konstrukci a posuzování úlohy „zprava“ se oproti tomu v nároku na úlohu zdůrazňuje požadavek *tvůrčí originality a objevování nového* (srov. Spousta 2008, s. 35n.). Spojení horizontální a vertikální osy odpovídá hlavním funkcím školy, která má tradovat minulé, konfrontovat současné a připravit na budoucí.

Z předcházejícího výkladu vyplývá, že kvalita tvořivých učebních úloh odpovídá charakteristice pomyslného středu evaluačního pole, který reprezentuje konceptovou integraci. *Pokud*

se reálné aranžmá úlohy posouvá blíže k okraji některého z kvadrantů, v úloze ubývá komplexita a některé specifické stránky expresivní tvorby v ní zůstávají mimo pozornost anebo vůbec nejsou dotčeny. To ještě v praxi samo o sobě nemusí znamenat, že úloha nebude přínosná, protože její výsledek závisí nejenom na samotném zadání, ale na mnoha dalších průvodních okolnostech, které mohou chybějící komplexitu doplnit, zejména při reflexi úlohy. Přesto však je nárok na konceptovou integraci základním měřítkem pro uvažování nad kvalitou úlohy.

Ken v evaluačním poli

Níže v bodech probíráme jednotlivé výseče evaluačního pole a poukazy na hrozící nedostatky při zjednodušení přístupu k úloze. Tyto obecné myšlenky názorně ilustrujeme s odvoláním na výše uvedený příklad Kena, přeměněného na „netvora“.

- MRTVÁ, „OMŠELÁ“ METAFORA – reprodukováné klíše (výseč č. 1)

Úloha omezuje žáka na *převzetí cizích schémat* konstruování vizuální metafory. Tím obchází nutnost řešit složité vztahy mezi subjektivně pocíťovanou hodnotou obsahu a expresivní kvalitou tvorby. Žák kopíruje konstrukční schémata etablovaného stylu podle běžně známých souvislostí (např. srdce prostřelené šípem znamená lásku). V běžné praxi se tento přístup často objevuje i mimo práci učitele u žáků samotných, kteří rádi obkreslují již „hotové“ výtvarné vzory, nebo z nich alespoň přebírají některé prvky. Např. disneyovské obličejky nebo gormití styl u mladších žáků, obrázky upírů ve stylu z *The Twilight Saga* u starších apod. Zkreslené zadání Kena v tomto duchu by se soustředilo pouze na jeden nebo druhý pól tvorby, tj. buď jen na obkreslení krásného Kenova obličejky, nebo jen na nakreslení příšery. V obou případech by uniklo „živé“ napětí uvnitř metafory dvojí tváře.

- PRVOPLÁNOVÁ POPISNOST – reprodukce vlastního schématu (výseč č. 2)

Úloha sice zohledňuje dispozice žáka k expresivní tvorbě, ale nepodporuje jejich rozvoj. Žák jen *reprodukuje své vlastní stylové schéma*, ale nerozvíjí je. Svou tvorbou jen „pojmenuje“ – triviálně denotuje význam (odpověď na otázku, co to je?). Zatímco v případě mrtvé metafory vnucuje úloha žákovi tradiční nebo konformní postupy konstruování významu, v případě prvoplánové popisnosti jej limituje horizontem individuálního rozvoje. Přitom mizí důraz na exemplifikaci a expresi (u kresby např. na kvality linie, tvaru, valéry, kontrastu, vztahu figury a pozadí, na kompoziční integritu apod.) a žák se omezuje jen na to, co už umí. V případě naší úlohy s Kenem toto nebezpečí hrozí, protože v její kresbě není téměř nijak v zadání ošetřena kvalita žakovy kresby. Úloha plně spoléhá na dosavadní žakovy prekoncepce jak podoby netvora, tak i konstrukce kresby. Přesto její zadání nabízí žákovi poznávací posun vzhledem k tomu, že porovnáváním podob soustřeďuje pozornost na formu zobrazení. Lze tedy didakticky vést žáky ke srovnávání vlastní kresby s uměleckými alternativami.

- PŘÍLIŠ DALEKÝ METAFORICKÝ SKOK – stylová inovace (výseč č. 3)

Úloha *klade přílišné nároky v oblasti stylové inovace*; je pro žáka nepřiměřená. Žák má řešit inovaci na úrovni expertního stylu, pro což nemá předpoklady. Jednoduše řečeno, nárok úlohy je vysoko nad žákovými výtvarnými možnostmi, úloha není rozdělena na dílčí prvky, jejichž výtvarné řešení je pro žáka dostupnější. Žák sice může takovou úlohu „nějak“ splnit, ale ve výsledku se nebude odlišovat od nedostatků v oblasti výseče č. 2, tedy prvoplánové popisnosti. V případě naší úlohy s Kenem by se mohlo jednat např. o požadavek nakreslit netvora v určitém stylu, anebo s přílišnými nároky na znalost či dovednost. S nadsázkou by takové zadání mohlo znít takto: „Vytvořte bytost imanentně založenou na aberantní malformaci, jejíž jméno Cicero odvozuje od slova „monstro“ – zjevení, ale Varro z pojmu

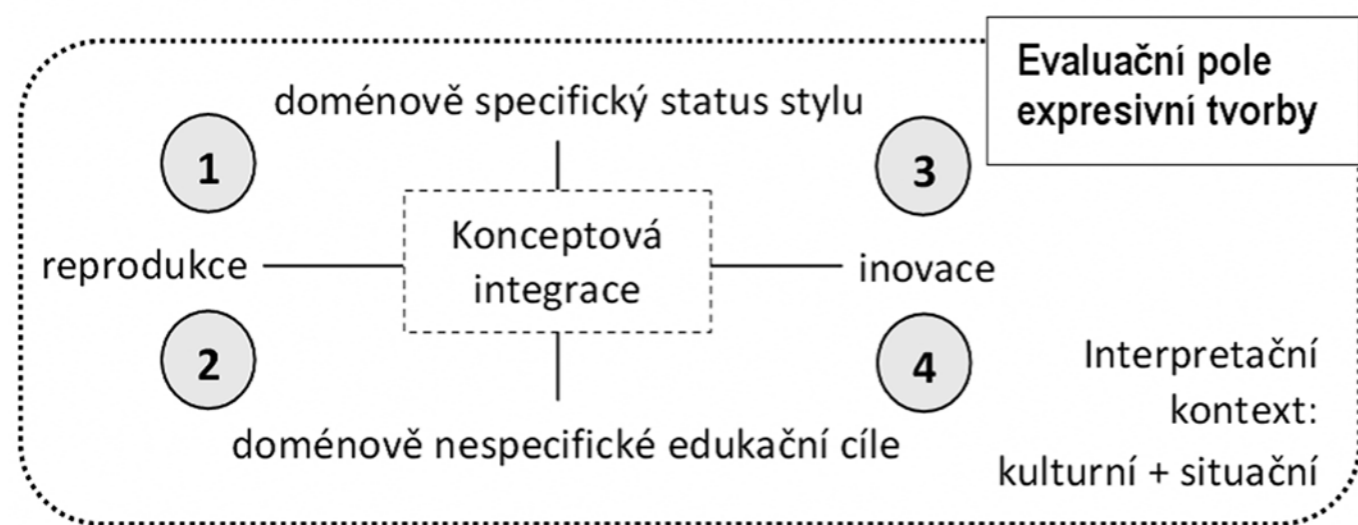
„moneo“ – varování. Aby mělo jeho zobrazení dopad na diváka, musí být vyjádřeno překvapivě a deviantně.“

- NEZDŮVODNĚNÝ METAFORICKÝ POSUN – libovůle z bezradnosti (výseč č. 4)

Úloha vyzdvihuje *nezáměrnost, bezděčnost či náhodu*, která je pokládána za cestu k inovaci, avšak *odtrženě od žakova vlastního porozumění* kulturní hodnotě tvorby. Řešení závisí na autorské libovůli. Tento typ úloh bývá z neznalosti obhajován poukazem na „subjektivitu hodnot“ v umění. Protože žák produkuje náhodné výsledky, neuvědomuje si hodnotu, která vyrůstá z propracování vazby mezi tématem a stylovými kvalitami jeho vyjádření. Z pozice učitele se většinou jedná o didaktickou bezradnost. Chybí porozumění pro hloubkovou strukturu vztahů mezi způsobem tvorby, obsahem výtvarného sdělení, autorským přístupem a kulturním kontextem. Zadání takové úlohy v našem případě by mohlo znít: „Zkuste znetvořit reprodukci Kena, jakkoliv vás napadne. Můžete ho klidně celého zamalovat, prořezat, polepit, hlavně, ať se to liší od původního obrázku.“

Závěr

Vymezili jsme základní konceptuální rámec pro hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh – jejich evaluační pole. Jeho základními osami jsou hodnota a inovace a v jeho centru je expresivní jádro – konceptová integrace. Posuzování kvality expresivních úloh v horizontálním a vertikálním směru není navzájem nezávislé. Proporce mezi mírou reprodukce a inovace lze posuzovat jen se zohledněním hodnoty vztažené ke kulturně tradovaným způsobům tvorby. Vyplývá to ze skutečnosti, že „inovace není imanentní ...vlastností posuzovaného díla, ale složitým vztahem mezi dílem a relevantní třídou předcházejících prací“ (Kulka 2004, s. 101). Proto inovace je relativní – její posouzení záleží na volbě příslušné referenční třídy artefaktů a pravidel. Učitel by měl umět žákům v úloze nabídnout



Obr. 3 Evaluační pole expresivní tvorby, a tedy expresivních úloh. Centrálním kritériem pro hodnocení kvality expresivních úloh je nárok na konceptovou integraci, který propojuje ontodidaktickou a psychodidaktickou úroveň evaluace. Horizontální osa odpovídá kritériu inovace, vertikální osa odpovídá kritériu hodnota. Čísla v kroužku označují jednotlivé výseče a jsou využita dále v textu statě.

objevnou cestu konstruování obsahu. Včetně toho, že se přitom seznámí s díly vizuální kultury.

Domníváme se proto, že klíčovým požadavkem na kvalitu expresivních tvořivých úloh ve všeobecném vzdělávání je *propojit tvůrčí složku se složkou reflektivní*. Žáci mají prostřednictvím vlastní tvorby a osobní zkušenosti s ní chápat svůj vztah k sociálnímu okolí a širšímu kontextu kultury nebo přírody, která je obklopuje. Vyváženost mezi expresivní a reflektivní částí vzdělávací činnosti patří k nejobtížnějším úkolům výtvarné výchovy. Vyniká to u výše uvedeného případu Vojtova autoportrétu, v němž žákovská reflexe přirozeně vyrůstala z recepce tvorby a vyvolávala reflektivní dialog. V tomto okamžiku vznikají vzdělávací motivy, na které má být učitel připraven a má je využít pro návaznost k dalšímu poznávání a prohloubení studiu.

Dobrá expresivní úloha by měla postupně zaměřovat pozornost a činnost žáka na všechny díle oblasti evaluačního pole a nakonec jej prostřednictvím konceptové integrace vést k nové, kulturně obohacené zkušenosti. Celý proces a jeho výsledky mají být zasazovány do obecnějších a hlubších poznávacích souvislostí. Hodnocení úlohy lze potom vymezit různě podrobným souborem kritérií, který rozvíjí základní kritéria výše uvedeného evaluačního pole: inovaci a hodnotu. Tato kritéria přesahují i do oblasti kurikula, osobního rozvoje žáka apod. (podrobněji viz Slavík; Dytrtová; Fulková 2010, s. 236–237).

Literatura

ALBERT, R.S. & RUNCE, M. A. A History of Research on Creativity. In STERNBERG, R.J. (Ed.), *Handbook of Creativity* (s. 16–34). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CURRIE, G.; RAVENSCROFT, I. *Recreative minds. Imagination in philosophy and psychology*. New York : Oxford University Press, 2002.

DAVIDSON, D. What metaphors mean. In DAVIDSON, D. (Ed.), *Inquiries into Truth and Interpretation* (s. 245–264). Oxford : Oxford University Press, 2001.

GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007.

HAJDUŠKOVÁ, L. *Profesní a osobní tendence v roli učitele výtvarné výchovy*. (Disertační práce). Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2009.

HAJDUŠKOVÁ, L.; DYTRTOVÁ, K. Pozor sněhulák! K analýze hodnoty žákovského výtvarného díla. *Výtvarná výchova*, 40(2), s. 17–21, 2010.

HAZUKOVÁ, H. Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. In J. SLAVÍK (ed.), *Multidisciplinární komunikace: Problém a princip všeobecného vzdělávání* (s. 304–326). Praha : UK v Praze, 2005.

KITZBERGEROVÁ, L. O vizuální skutečnosti, o komunikativnosti a o přidané hodnotě. *Výtvarná výchova*, 38(2), s.4–5, 1998.

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika* 59(2), s. 116–135, 2009.

JANÍK, T.; LOKAJÍČKOVÁ, V.; JANKO, T. Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky. *Orbis scholae*, 6(3), 2012 (v tisku).

KULKA, T. *Umění a falzum*. Praha : Academia, 2004.

LEACH, J.; AMETTLER, J.; SCOTT, P. Establishing and communicating knowledge about teaching and learning scientific content: the role of design briefs. In KORTLAND, K. & KLAASSEN, K. (Eds.). *Designing theory-based teaching-learning sequences for science education*, Utrecht, NL : CD-β Press, 2010.

MÁCHA, J. Davidsonova kritika metaforického významu. In *Filosofický časopis: Supplementum II. Studie*

k filosofii Donalda Davidsona (s. 139–150). Praha : Filozofický ústav AV ČR, 2009.

ROBINSON, K., A KOL. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education : London. (cit. 2007-07-05), 1999. Dostupné z <http://www.dfes.gov.uk/nacce/index1.shtml>.

ROESELVÁ, V. Nakreslete šipkovou větvičku aneb o smyslu výtvarné výchovy o přidání hodnot, *Výtvarná výchova*, 39(1), s. 14–15, 1999.

SLAVÍK, J. Namaluj kozu aneb stačí mít ve škole řetízkový kolotoč? O přidané hodnotě výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova*, 38(2), s. 3–5, 1998.

SLAVÍK, J. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), s. 207–225, 2011.

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), s. 223–241, 2010.

SIBLEY, F. Estetické pojmy. In V. ZUSKA (ed.) *Umění, krása, šeredno. Texty z estetiky 20. století*. (s. 23–48). Praha : Karolinum, 2003.

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

TURNER, M.; FAUCONNIER, G. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York : Basic Books, 2002.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno : Paido, 2011.

O autorech:

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., vyučuje na katedře výtvarné kultury ZČU v Plzni. Specializuje se na transdisciplinární didaktiku, se zaměřením na umělecké obory ve všeobecném vzdělávání.

slavikj@kvk.zcu.cz

Mgr. Jindřich Lukavský vyučuje na katedře výtvarné kultury ZČU v Plzni. Profesně se zaměřuje na oborovou didaktiku výtvarné výchovy, galerijní animace a problematiku analýzy a hodnocení učebních úloh.

lukajda@kvk.zcu.cz

JAROSLAV BROŽEK 3/4 STOLETÍ S VÝTVARNOU VÝCHOVOU

Recenze

Jaroslav Brožek; Seventy Five Years with Visual Arts Education

Pavel Šamšula

Anotace:

Recenze knihy, vydané u příležitosti životního jubilea prof. PaedDr. Jaroslava Brožka, CSc. Klíčová slova: Jaroslav Brožek, výtvarný pedagog, teoretik, barva, malíř, Ústí nad Labem.

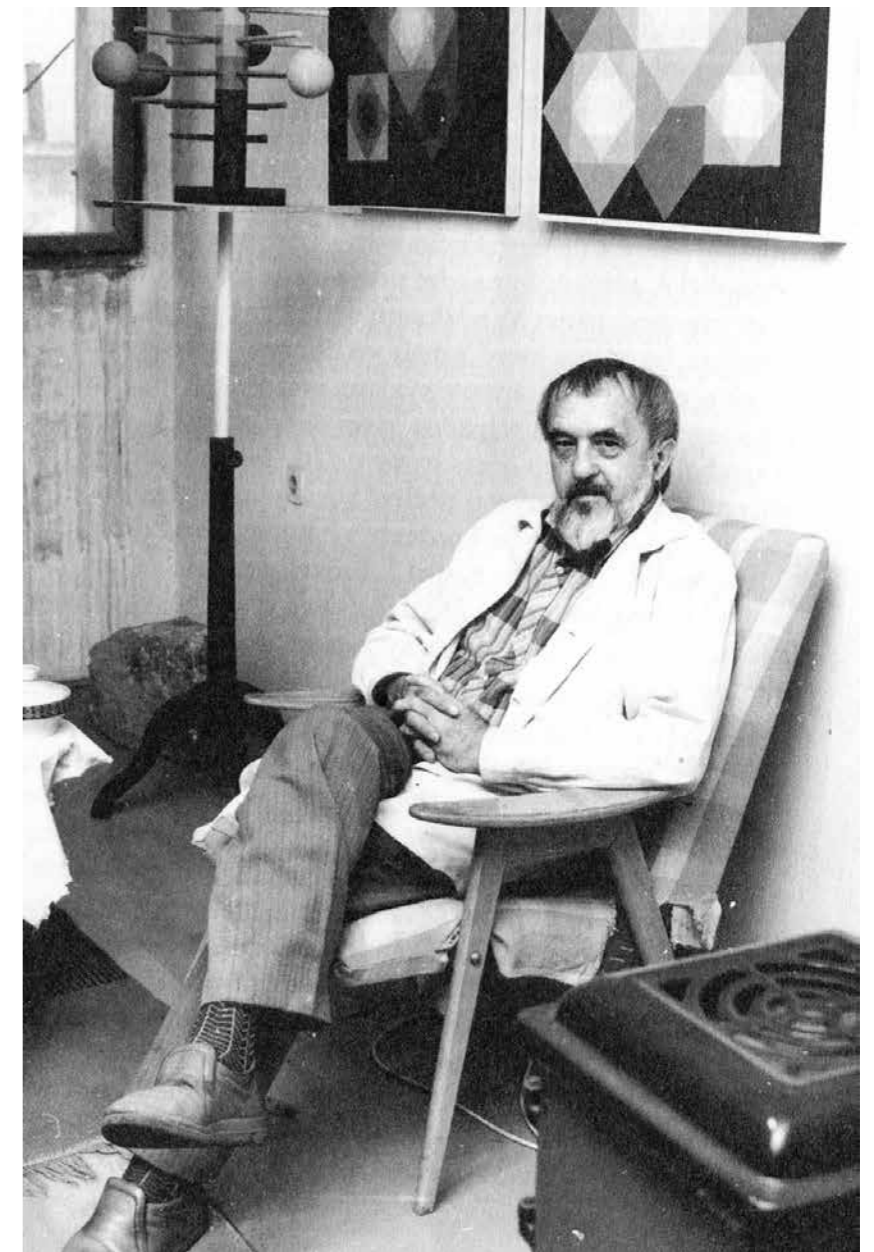
Abstract:

A review of a book issued to celebrate the life jubilee of prof. PaedDr. Jaroslav Brožek, CSc. Key words: Jaroslav Brožek, Visual Arts Educator, theoretician, color, painter, Ústí nad Labem.

Autor: Tomáš Pavlíček. Vydala FUD UJEP Ústí n. L., 2012. ISBN 978-80-7414-486-8. 130 s., 80 s. barevných reprodukcí děl J. Brožka, 15 čb a barevných fotografií.

Na podzim minulého roku vyšla péčí Fakulty umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí n. L. na pohled nenápadná kniha v šedobílém přebalu s názvem „Jaroslav Brožek – 3/4 století s výtvarnou výchovou“. Jejím autorem je PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D., docent na uvedené fakultě a t.č. i její proděkan.

Titul představuje hodnotný autorský i vydavatelský počín jak z hlediska obsahu osobnostního, tak z aspektu obecnějšího. Osobnostní hodnota textu i jeho obrazové části spočívá v mimořádném významu prof. PaedDr. Jaroslava Brožka, CSc., a jeho přínosu české (československé) výtvarné výchově a výtvarné kultuře vůbec. Význam a přesahy tvůrčího vkladu a působení Jaroslava Brožka jak v oblasti teoretické a publikační (z pohledu teorie vizuální kultury, výtvarného umění a zvláště zkoumání fenoménu barvy), tak ve sféře pedagogické (přesahující vlastní Brožkovo působení učitelské) a v neposlední řadě v jeho vlastní výtvarné činnosti činí z této knihy kvalitní příspěvek k širěji chápané české výtvarné kultuře. Text i obrazová část publikace se právem koncentrují na osobnost J. Brožka, přičemž další osobnostní i dobové kontexty jsou zahrnuty jen v takové míře, která se pro hlavní téma knihy jeví jako funkční a nezbytná. Není tak rozrušována monografická celistvost díla.



Obr. 1 Jaroslav Brožek ve svém atelieru, 1985/86

Text má logické a přehledné členění, propojující základní přístup chronologický s komponováním tematickým. Sleduje vývoj Brožkovy osobnosti od let dětství přes dobu dospívání až k jeho středoškolským a vysokoškolským studiím. Vyzdvihuje vliv osobnosti Bohdana Laciny v době jeho gymnaziálních studií i podněty, které na mladého Jaroslava měly vliv v době jeho vysokoškolských studií na tehdy nově založené Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Připomíná vliv osobností jeho učitelů, zejména profesorů Cyrila Boudy, Karla Lidického a Martina Salemana, ale i učitelů dnes poněkud neprávem pozapomínaných, jako byli mj. Vladimír Denkstein, Oldřich Kerhart, František Kleiner či František Kovárna. Zmiňuje i význam jeho tehdejších spolužáků, později rovněž významných umělců a pedagogů (Kamil Linhart, Zdeněk Sýkora aj.).

Další část pečlivě zpracovaného textu mapuje učitelské působení Moravana Jaroslava Brožka, který po absolvování Pedagogické fakulty UK v Praze odolal nabídce lukrativnějšího zaměstnání výtvarného a zažádal o umístění do školství. Bylo štěstím pro českou výtvarnou pedagogiku, že se mladý Jaroslav Brožek nedal odradit prvním skličujícím dojmem, který u něj vyvolalo umístění do Krupky, tehdy malého pohraničního městečka, jež na něho zřejmě zcela právem působilo jako kulturní i lidská pustina. Uvědomme si, že hovoříme o době jen čtyři roky po skončení 2. světové války a o krajině, která nedýchala, ale spíše se dusila nejen oděrem nedávno odsunutého původního německého obyvatelstva, ale i směsí pachů ne vždy vonících nových osídlenců ze všech koutů tehdejší Československé republiky.

Dusivé prostředí bylo důvodem, pro něž se začínající učitel rozhodoval pro odchod ze školských služeb. Již se zdálo, že osobnost J. Brožka bude pro pedagogické působení jednou provždy ztracena. Naštěstí i po komunistickém převratu působily ve školství některé výjimečné osobnosti ředitelů škol a inspektorů. Jeden z nich jej poslal učit na základní školu do Teplíc, kde teprve v pravém slova smyslu začalo Brožkovo pedagogické působení v severočeském kraji. Toulky krajinou a objevování jejího, napohled snad nemalebného, genia loci se skicákem a fotoaparátom měly do-
zajista nemalý vliv na to, že se z Moravana

stal do značné a snad i převažující míry oddaný a věrný Severočechem. Jeho mnohé časopisecké články a studie o architektonických a dalších památkách severních Čech a posléze celé České republiky, publikované i v tomto časopisu, to dokládají velmi přesvědčivě.

Nemůžeme v krátké recenzi parafrázovat obsah knihy. Její text oprávněně akcentuje podnětnost setkání Jaroslava Brožka s Bohuslavem Malečkem, tehdy kolegou na teplotické Střední pedagogické škole, i význam obou osobností při konstituování prvního vysokoškolského pracoviště v severních Čechách, zabývajících se pregraduální přípravou výtvarných pedagogů. Po deseti letech učitelského působení na základních a středních školách byl Jaroslav Brožek povolán v roce 1959

jako vysokoškolský pedagog na nově založený Pedagogický institut v Ústí n. L. Stalo se tak nejen pro jeho erudici pedagogickou, ale i s ohledem na jeho tehdy již výraznou práci teoretickou a rozvíjející se činnost výtvarnou. S Pedagogickou fakultou v Ústí n. L., do níž se roku 1964 transformoval původní pedagogický institut, byla pak spjata značná část života Jaroslava Brožka (s výjimkou kruté doby jeho vyloučení z pedagogického působení, kdy se projevovaly i snahy vyloučit jej zcela z veřejného odborného i uměleckého života).

J. Brožek se stal nejen zakladatelskou osobností nové katedry výtvarné výchovy, ale výrazným iniciátorem a hybatelem pedagogického, teoretického i uměleckého dění jak na této katedře a fakultě

a v Ústí nad Labem, ale postupně i v celém severočeském regionu a tehdejší Československé republice. V této souvislosti je zde nezbytné jmenovat alespoň již zmíněného B. Malečka, dále M. Houru, M. Proška, F. Šalanského, M. Šelbického a K. Frauknechta, a z bytšího Pedagogického institutu v Liberci později přibývalší Jiřího Davida. Ústecká katedra tak v oněch bohužel velmi krátkých letech představovala podle mínění recenzentova jednu ze špiček vědecko-teoretické činnosti ve výtvarné výchově u nás, s přesahy do kontextů evropských, ba světových. Možná i proto a jistě pro pevné postoj občanské byla pak tato „první“ ústecká katedra výtvarné výchovy mocenskou politickou zvlášť za tzv. normalizace rozprášena a mnozí z jejích členů na dlouhá léta postiženi odborně, občansky i existenčně.

Předcházející druhá polovina 60. let minulého století byla významným obdobím Brožkovy činnosti. Byla to doba částečného politického uvolnění, vonící blížícím se pražským jarem roku 1968. Tomáš Pavlíček zde právem zdůrazňuje Brožkův podíl na organizaci XVIII. světového kongresu INSEA v Praze v roce 1966, mimořádné akce nejen v oblasti výtvarné pedagogiky, ale i z hlediska politického, filozofického a etického. Vždyť úvodní, hlavní referát na tomto, do té doby a ještě dlouho potom (ne-li dokonce dodnes), největším světovém kongresu INSEA, přednesl prof. dr. Jan Patočka, později jeden z prvních signatářů a mluvčích Charty 77. Téma a étos jeho vystoupení, nazvaného *Krise racionální civilizace a úloha umění*, nepozbyly své naléhavosti a aktuálnosti podnes (viz ŠAMŠULA 1997).

Jaroslav Brožek patřil nejen k předním organizátorům kongresové výstavy, ale byl spolu s B. Malečkem hlavním redaktorem mimořádně kvalitního a rozsáhlého sborníku tohoto kongresu. Sborníku, který se také díky jeho erudici a nasazení podařilo vydat ještě v roce 1968, byť naše vlast v té době byla již okupována vojsky Varšavské smlouvy. (Umění a výchova. Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost. 1968. Zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA. Praha 1966.)

Dodejme, že J. Brožek ve druhé polovině 60. let odolal nabídkám a svodům na jiné, pro něho výhodnější působení vysokoškolského pedagoga u nás i v zahraničí.

Vrátíme-li se ještě k období, v němž byl J. Brožek státně-politickou mocí z pedagogického působení vyloučen, pokládám za nezbytné konstatovat, že vzdor tvrdým podmínkám osobnostním a existenčním J. Brožek nikdy zcela nevzdal nejen zájem, ale ani badatelskou a – byť neoficiální – i pedagogickou činnost jak v oblasti svého celoživotního tématu – barvy, tak v oblasti vlastní výtvarné tvorby a výtvarné činnosti dětí a dospívajících.

Skutečnost, že měl (být velmi omezenou) možnost i v dobách normalizace publikovat, byť pod jménem své choti nebo přítele Josefa Hrona, byla umožněna osobní statečností a postavením prof. dr. J. Uždila, DrSc., dlouholetého předsedy redakční rady, a rovněž díky redaktorce časopisu Estetická výchova dr. Aleně Dokonalové a její předchůdkyni v redakci, zlaté Ani Wünschové, které udržovaly a zprostředkovávaly kontakty nejen s J. Brožkem, ale i obdobně proskribovanými Jiřím Davidem a Igorem Zhořem. Opožděný dík za vydání Brožkových knižních publikací patří i redaktorce bývalého Státního pedagogického nakladatelství v Praze Mileně Dyrynkové, bez jejíž osobní statečnosti by v dobách politického a mocenského útlaku nemohla vyjít ani další, pro výtvarnou výchovu zásadní díla z dílny (nebo alespoň s podílem) J. Davida a I. Zhoře.

Určité ochabnutí pozornosti, kterou represivní mocenské orgány zaměřovaly na vyloučené osobnosti a téměř zázrakem přežívající, alespoň částečně vnitřně svobodné organizace (v případě výtvarné výchovy zvláště Československý komitét INSEA), na sklonku 80. let umožnilo pozvat J. Brožka, J. Davida a I. Zhoře na celostátní symposia INSEA v Tatranské Lomnici a Českých Budějovicích (1987 a 1988), byť dr. Zhořovi v účasti v T. Lomnici zabránilo závažné onemocnění a dr. J. Davidovi pozvání do marinkotky Vodních staveb, zprostředkované jeho chotí, bohužel zřejmě nikdy nedošlo...

Po dvaceti letech vyloučení, jež kniha T. Pavlíčka rovněž dokumentuje velmi pečlivě, se J. Brožek dočkal nejen odborné a občanské rehabilitace, včetně oprávněného a odbornou publikační činností podloženého udělení vědecko-pedagogických titulů docent, resp. profesor, ale návratu na vlastně již „třetí“ katedru výtvarné výchovy ústecké pedagogické fakulty, kterou

znovu pomáhal výrazně formovat a profilovat. Dokázal na ni nejen povolání alespoň některé z těch, kteří „zbyli“ z první katedry, ale byl schopen ze svých bývalých studentů, s nimiž nepřerušil kontakty a kteří se k němu oprávněně vztahovali, vybrat, dát prostor a poskytnout odbornou, pedagogickou i lidskou radu a pomoc. Také jeho zásluhou se mohli v krátké době odborně etablovat např. pozdější vysokoškolské profesori: Jiří Bartůněk, Miloš Michálek (mj. jeho následovníci v rolích vedoucích uvedené katedry) a další.

Za zmínku stojí i připomenutí, že osobnost prof. PaedDr. Jaroslava Brožka, CSc., měla významný podíl i na vzniku dalšího, v tomto případě umělecko-pedagogického, pracoviště v severních Čechách. Především z nitra katedry výtvarné výchovy se formovalo – nejprve jako oddělení, později katedra a posléze samostatná fakulta ústecké univerzity (již existující pod názvem Univerzita J. E. Purkyně, kterýžto název byl zákonem přidělen univerzitě v Ústí n. L. poté, co se po roce 1989 brněnská univerzita směla vrátit k názvu Masarykova) – zcela nové vysokoškolské pracoviště, Fakulta umění a designu. J. Brožek sice na toto pracoviště kmenově nikdy nepřel (aktivní pedagogickou činnost v oblasti pregraduálních studií ukončil na základě své žádosti po několika závažných onemocněních v r. 2005), ale vychoval, nebo se podílel na výchově řady významných pedagogických, vědeckých a uměleckých osobností, které dnes na této fakultě působí. (Patří k nim, opět mimo jiné, i autor recenzované knihy.) Také díky jim, a tedy i díky prof. Brožkovi, si FUD získal v poměrně krátké době právem vysoké renomé.

I po roce 2005 však J. Brožek pokračoval ve své umělecké a vědecké činnosti a práci pro českou výtvarnou výchovu. Byl mezi prvními členy nově konstituované celostátní oborové rady doktorských studií výtvarné výchovy, která se stala (po ukončení bytších kandidatur věd) garantem nového typu vědecké přípravy. Měl spolu s J. Bartůňkem a M. Michálkem rozhodující podíl na tom, že ke dvěma původním školícím pracovištím tohoto vědecko-pedagogického a posléze i umělecko-pedagogického studia, katedrám výtvarné výchovy PedF UK v Praze a PedF MU v Brně, brzy přibyla i „jeho“ třetí katedra a k prvním absolventům doktorských studií i absolventi „jeho“ katedry a severočeského regionu.



Obr. 2 Jaroslav Brožek: Alena, zinkorytina, 2. pol. 40. let

Rovněž tuto část Brožkova působení kniha dokumentuje, i když hodnota působení Jaroslava Brožka je i zde formulována snad až příliš decentně. „Vinu“ však nelze hledat v autorovi publikace: tam, kde se opíral o vlastní vyjádření Jaroslava Brožka, je „na vině“ jeho vlastní neokázalost a skromnost. Neboť jsou i takové „viny“, které jsou charakterovými rysy a zásluhami; jindy tomu však bývá i naopak...

Specifickou, organickou a potřebnou součástí recenzované publikace tvoří fotografická dokumentace a kvalitní reprodukce výtvarných děl Jaroslava Brožka. Vzdor jejich dobové a jistě i stylové podmíněnosti však míním, že by u nich nebyl na závadu širší reflektující komentář, zasazující je do dobových i dnešních kontextů. Jsem přesvědčen, že by i v této komparaci Brožkovo rozsáhlé a široce rozprostřené dílo obstálo a že by mu ani kritický pohled neublížil, ba naopak. Jsem si však vědom, že rozsah každé publikace je determinován i jinými faktory, než jen erudicí autora a zájmem čtenářů. Alespoň v nevelkém výběru jsme se je pokusili naznačit v obrazovém doprovodu této recenze (viz barevná příloha.)

I z něj je patrný náznak cesty, kterou se Brožkova výtvarná tvorba ubírala od malířských etud expresivního charakteru přes figurální a grafické opusy, neskrývající v raných obdobích vliv jeho učitelů a přátel (B. Laciny, C. Boudy, M. Houry), ke studijním kresbám a malbám s tématem severočeské krajiny, ke stále hlubšímu studiu a reflexi jeho nejvladnějšího zájmu, fenoménu barvy. I v něm (či spíše zvláště v něm) jako ve své excelentní doméně J. Brožek obsáhl napětí, kontrast i harmonii mezi uvolněnou figurativní krajinomalbou, její exaktní nefigurativní geometrickou polohou, vědeckým výzkumem a jeho reflexí včetně polohy didaktické, výtvarně-výchovné a popularizující.

Recenzovaná publikace, jež podává zasvěcený, chápavý a ucelený pohled na mnohostrannou tvorbu a život Jaroslava Brožka, je vytištěna na velmi kvalitním papíře a nepostrádá žádný z atributů hodnotné vědecké monografie. Text T. Pavlíčka neskrývá oprávněný obdiv k osobnosti prof. Brožka, text však není povrchním laudatiem. Postihuje plasticky všechny podstatné rozměry této vpravdě renesanční originální osobnosti, z nichž bylo možno v krátké časopisecké recenzi zmínit jen některé.

Stranou tak žel zůstal např. jeho vliv na výtvarný a umělecký život ústeckého regionu i jeho knižní publikace, obsahující pohled na výtvarné umění a umělce Ústí n. L. ve druhé polovině 20. století. Tou dokázal severočeský region začlenit do širších uměleckých kontextů (BROŽEK, J. 1999, viz ŠAMŠULA 2000). Opomenuta by neměla být ani schopnost J. Brožka sledovat, reflektovat a zpřístupňovat umělecké dění i v místech mimo severočeský region, jak dosvědčuje cyklus jeho článků *Galerie v terénu*, mapující galerijní a výstavní aktivity v mnoha místech v Čechách, na Moravě a na Slovensku, včetně aktivit zahraničních. Podněcoval tak u nás v počátcích dosti nesmělé snahy o galerijní animace a galerijní edukace i mimo tradiční umělecká a kulturní centra. Také díky těmto fundovaným textům mnozí z výtvarných pedagogů začali přibližovat svým žákům a studentům živé, nikoli jen reproduované výtvarné umění. Tím však výčet mimořádných aktivit J. Brožka není ani zdaleka vyčerpán a nemohla je v komplexním souhrnu obsáhnout ani recenzovaná publikace.

Brožovaná, dobře svázaná kniha v rozsahu 130 stran, obsahuje množství kvalitně vytištěných černobílých i barevných reprodukcí výtvarných děl J. Brožka, včetně ukávek z jeho děl pedagogických a didaktických. Kniha je doplněna jmenným rejstříkem, výběrem z časopiseckých a knižních publikací J. Brožka, úctyhodným přehledem jeho účasti na mezinárodních kongresech a konferencích a anglickým shrnutím obsahu. Je hodnotným a plastickým portrétem mimořádné osobnosti české výtvarné výchovy, přesahující svým významem její hranice. Aniž tak činí explicitně, je z ní patrný lidský, humanistický rozměr díla a působení J. Brožka.

Kniha Tomáše Pavlíčka dokumentuje, ilustruje a zasvěceně i uměřeně komentuje bohatý, plodný a charakterní život a tvorbu prof. dr. Jaroslava Brožka, CSc. Pod decentním šedobílou obálkou otevírá svět barev, světla a prostoru, který je světem nejen jedné mimořádné osobnosti české výtvarné výchovy, ale nepominutelným a trvale inspirujícím světlem našeho oboru. Barvu, světlo, prostor a čas otevíral, nabízel a rozdával Jaroslav Brožek všem, kdo byli a jsou schopni a ochotni je přijímat, rozvíjet a rozdávat dál svým žákům a studentům.

Činil tak vždy s klidem, pokorou a velkou vnitřní silou vědeckou, uměleckou, pedagogickou a především lidskou.

Pokládám tuto knihu za hodnotnou a potřebnou nejen vzhledem k osobnosti Jaroslava Brožka, ale také proto, že onen dávný výrok, podle něhož „kdo nezná svoji minulost, není hoden své budoucnosti“, je v ní podán s obdivem, respektem i úctou k osobnosti, která má již téměř 3/4 století své pevné místo v historii moderní výtvarné výchovy a která má stále co říci a co dát současné výtvarné výchově a dnešní době.

S poděkováním jejím autorovi, vydavateli a všem, kdo se na její tvorbě podíleli, nemohu skrýt lítost nad tím, že tento text odevzdávám redakci našeho časopisu sice později, než jsem chtěl, ale i radost nad tím, že se tak stalo právě v den, kdy se zaokrouhluje devět desítek let plodného života prof. dr. Jaroslava Brožka, CSc. (nar. 6. února 1923).

Myslíme na Vás, děkujeme a přejeme pevné zdraví, vážený pane profesore, vzácný a milý příteli!

Literatura:

BROŽEK, J. *Výtvarné Ústí. Kronika výtvarného života v Ústí nad Labem ve 20. století*. Město Ústí nad Labem, 1999.

ŠAMŠULA, P. Místo, čas, umění a osobnost. In *Výtvarná výchova*, roč. 40, 2000, č. 3, s. 17.

ŠAMŠULA, P. Výchova UMĚNÍm a ČAS. Jan Patočka (1907-1977) a XVIII. světový kongres INSEA, Praha 1966. In *Výtvarná výchova*, roč. 47, 2007, č. 3-4, s. 33.

Umění a výchova. Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost. Zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA. Praha 1966. Redakce J. Brožek a B. Maleček. SPN : Praha 1968, 260 s.

UŽDIL, J. Malé zamyšlení nad historií čs. komitétu INSEA. In *Estetická výchova*, č. 5, roč. 31, 1991, s. 130 (Samizdat).

O autorovi:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc., je docentem teorie výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a předsedou redakční rady tohoto časopisu.

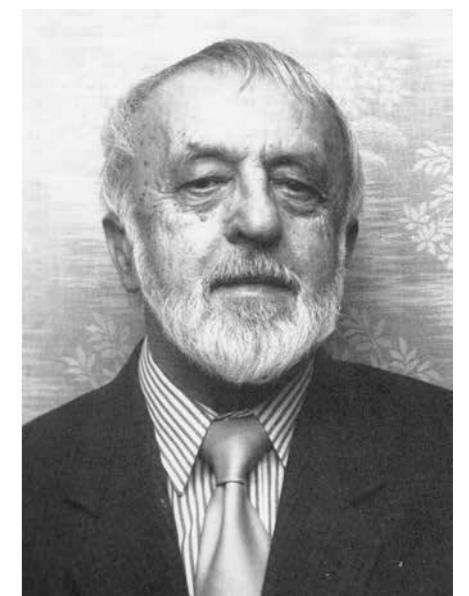
pavel.samsula@pdf.cuni.cz



Obr. 3 Jaroslav Brožek: Záda, dřevorez, poč. 60. let



Obr. 4 Jaroslav Brožek: Letmá skica tužkou, z knihy *Jak namalovat krajinu*, 1978



Obr. 5 Prof. PaedDr. Jaroslav Brožek, CSc., 2011

RS 5096
ISSN 1210-3691
Cena 65 Kč