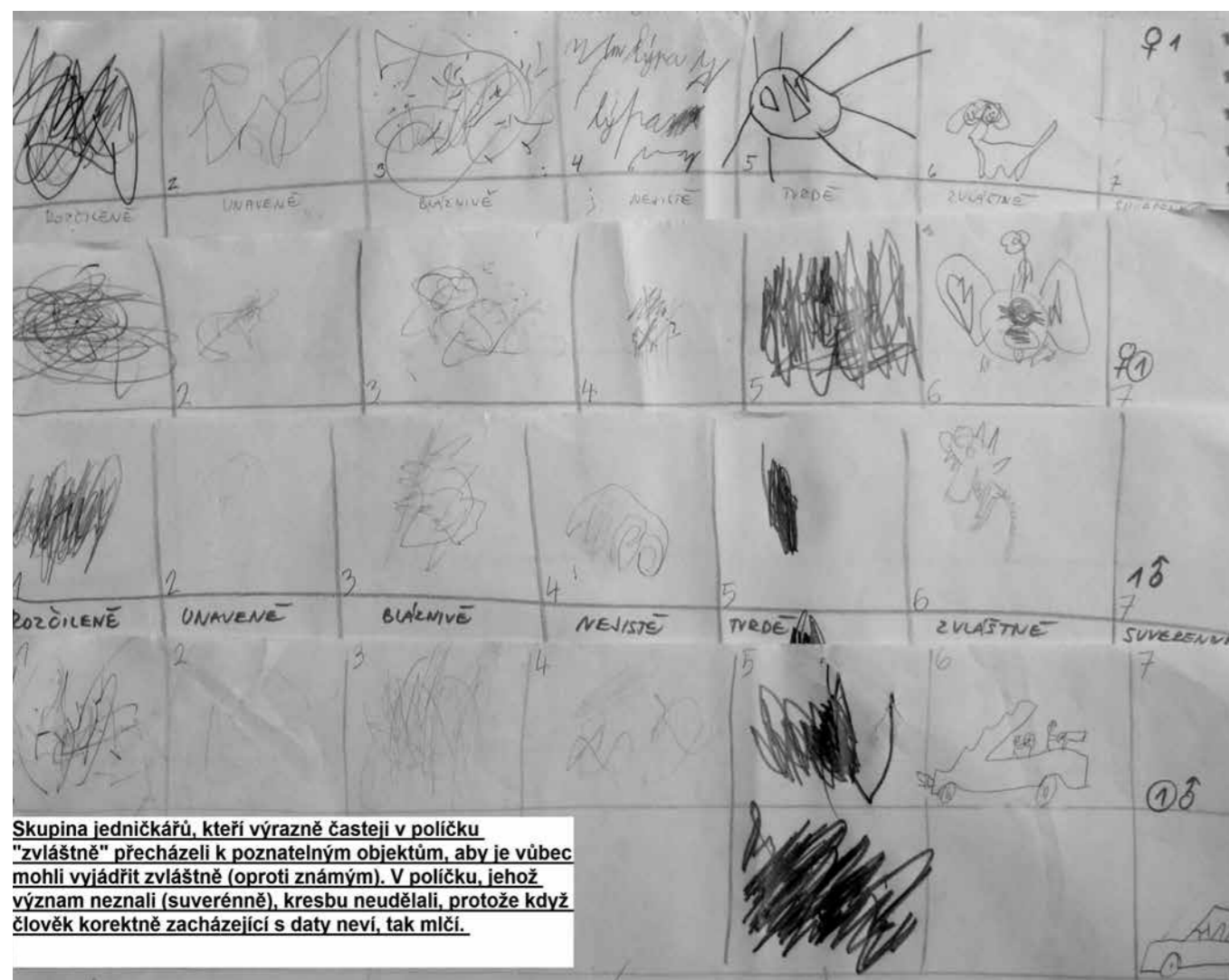




3/2012

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní



Skupina jedničkářů, kteří výrazně častěji v poličku "zvláště" přecházeli k poznatelným objektům, aby je vůbec mohli vyjádřit zvláště (oproti známým). V poličku, jehož význam neznali (suverenně), kresbu neudělali, protože když člověk korektně zacházející s daty neví, tak mlčí.

Obr. 1

Komentáře k obr. 1: Analýza komiksů

Plnění prvního úkolu. Sestava sedmi expresí několika autorů, kam bylo dopsáno celkové hodnocení žáka z jiných (!) předmětů a kolečko se šipkou, jedná-li se o chlapce, kolečko s křížkem, jedná-li se o dívku. Seřazených sedm poliček expresí. Všimněme si mezi převládajícími abstrakcemi pojednou figurativního řešení polička „zvláště“, což nikdo nezadal. Žáci toto řešení přirozeně zvolili sami, aby mohli vůbec vyjádřit „zvláště“ – o známé (výjimka: první řádek, „tvrdě“ jako poznatelné sluníčko, ovšem nakreslené tvrdě). Jistá soustředěnost a usebranost formy byla častěji zaznamenána u jedničkářů, také se zde objevovala vyšší vzájemná odlišitelnost jednotlivých expresí. Více vymezený význam „o sebe“, tedy přesnost vyjádření. Poličko pro význam, kterému nerozumím – „suverenně“, spíše vynesly chytré děti. Tento obrázek je sestava expresí žáků s výborným prospěchem (z jiných předmětů). Všimněme si vtipu prvního autora, který „nejistě“ vytvořil nejistotou v pravopisu, „y“ ve slově lípa, nikoliv expresí linky. Chybu u „suverenně“ vygumoval. Kreslil, aniž by věděl, co to znamená a umístil tam známé schéma slunce. Jakmile sám pochopil, že toto bylo kontrolní okénko pro míru srozumitelnosti, ihned slunce vygumoval, ale nemusel to udělat, nebylo řečeno, že „chyby“ se mají zahlazovat.

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
PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.

Výkonná redaktorka:
PhDr. Helena Justová

Grafická úprava, sazba a obálka:
Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS.
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 objednávky:
e-mail: cernochova@upcmil.cz
telefon: 272 932 840

Rukopisy a obrazový materiál
se vracejí pouze na vyžádání.
Nevyžádané příspěvky se nehonorují.

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 52/2012

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

OBSAH

Lenka Jarchovská Obrazy příběhů – příběhy obrazů	2
Jan Slavík Nové výzkumné poznatky z praxe výtvarné výchovy	5
Irena Kapustová Arteterapeutická metoda „Emocionální a smyslové výchovy“ a zkušenosti s její aplikací v praxi	8
Kateřina Dyrtrtová, Jan Slavík Viděné a slyšené	12

FROM THE CONTENTS

Lenka Jarchovská: The pictures of stories – the stories of pictures.
The aim of this article is to present a book in which four knowledgeable experts express their opinions by using examples of works created by handicapped artists.

Jan Slavík: New Research Findings from the Practice of Art Education
This review article is devoted to the publication of Karla Brücknerová *Contemporary Aesthetic Education* (Brno 2011). The publication is based on qualitative research on current practice in art education in the Czech Republic.

Irena Kapustová: The Emotional and Sensual Education
The article informs about the art project entitled "The Emotional and Sensual Education", about the resources of this art therapy method, perception areas developed by this method and about practical experience with it.

Kateřina Dyrtrtová, Jan Slavík: Seen and heard
The article deals with "meaning making" during art creation and communication processes in art education. This theme is focused on relationships, overlaps and differences of different sensory fields, especially in a context of so called *bouba-kiki* effect which was originally discovered and studied by Gestalt psychology. The text describes how pupils step by step in their creative activity explore the visual and audible materials to gain the information for satisfactory solution of visual tasks assigned by the teacher.

OBRAZY PŘÍBĚHŮ – PŘÍBĚHY OBRAZŮ

The pictures of stories – the stories of pictures

Lenka Jarchovská

Anotace:

Cílem článku je představit knihu, v níž čtyři erudovaní odborníci vyjadřují své názory na tvorbu hendikepovaných osob na základě kazuistiky výtvarných prací konkrétních tvůrců.

Abstract

The aim of this article is to present a book in which four knowledgeable experts express their opinions by using examples of works created by handicapped artists.

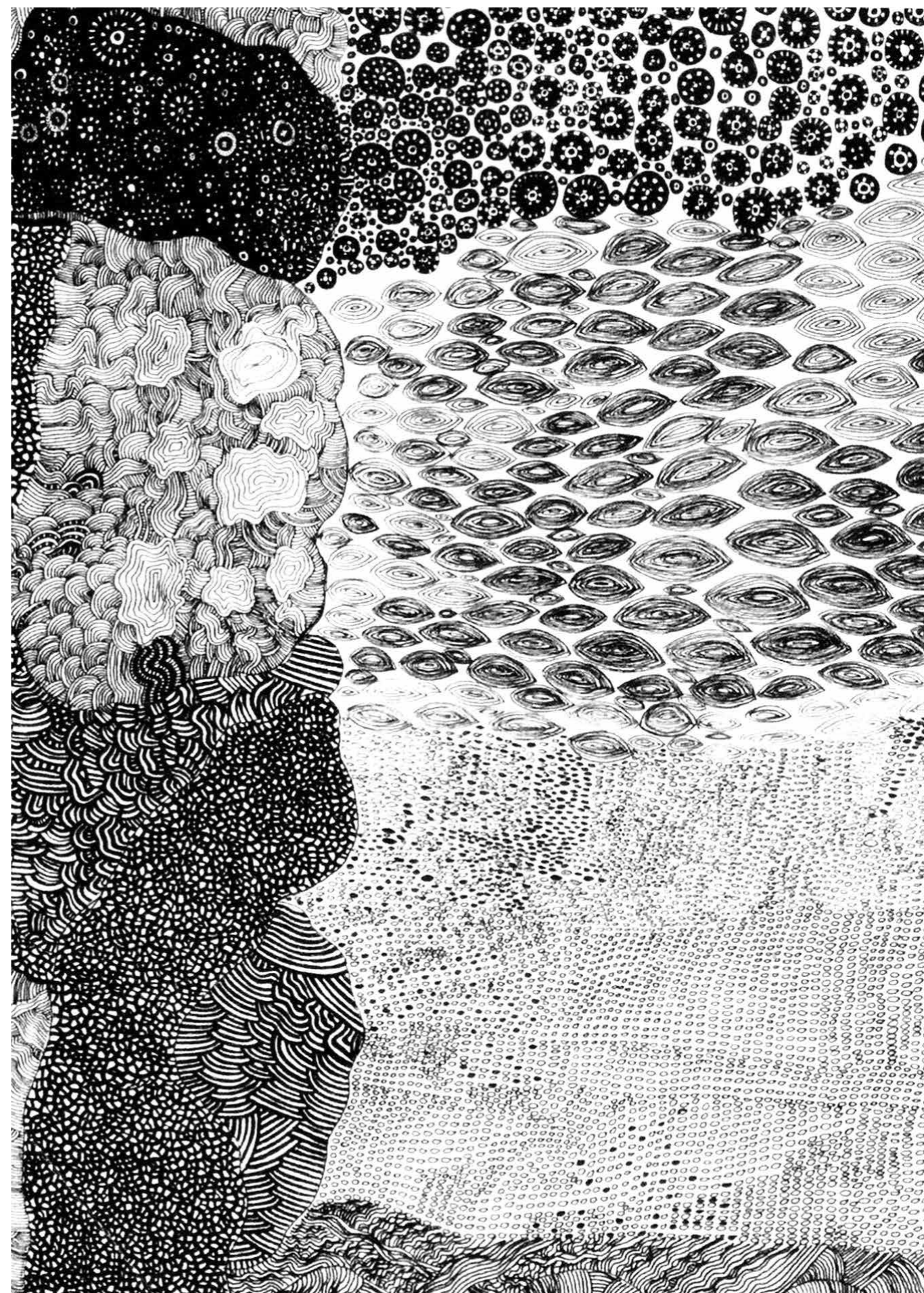
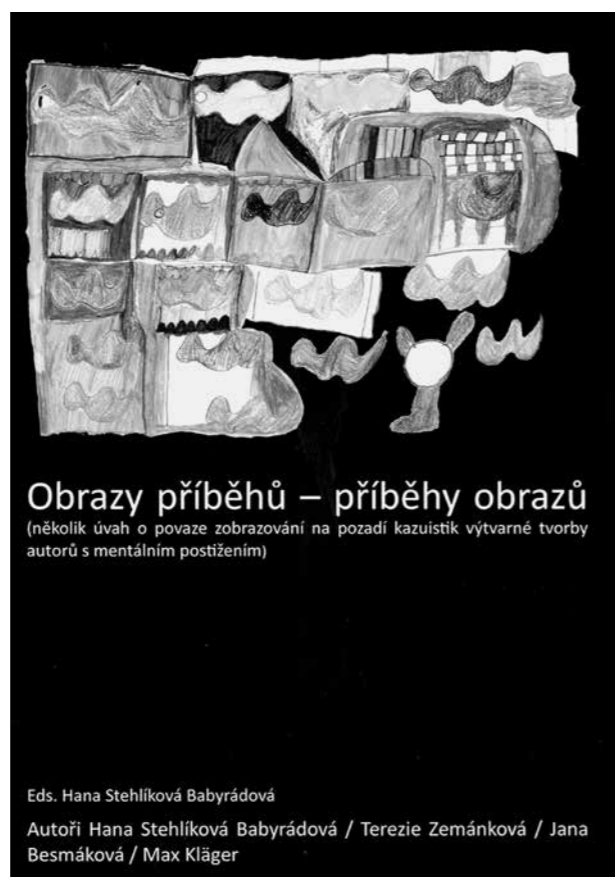
Nedávno se mi dostala do ruky útlá knížka s názvem **Obrazy příběhů – příběhy obrazů**. Knížka je dalším příspěvkem k problematice neprofesionální tvorby hendikepovaných autorů. Vznikla na základě specifického výzkumu grantu Masarykovy univerzity v Brně pod editorstvím vedoucí výzkumu doc. PaedDr. Hany Stehlíkové - Babyrádové, Ph.D. Autoři příspěvků staví hlavně na své znalosti problematiky neprofesionální tvorby postižených autorů a prostředí, kde hendikepovaní umělci pracují. Umožňují nám nahlédnout na celou problematiku z několika úhlů pohledu. Autory jsou zkušení a renomovaní pedagogové, umělci, kurátoři a odborníci reflektující problematiku tvorby postižených. V poslední kapitole knížky se seznámíme s vybranými reprodukcemi tří děl mentálně postižených umělců, ke kterým autoři příspěvků nezávisle na sobě napsali své komentáře.

Editorka publikace doc. PaedDr. Hana Stehlíková-Babyrádová, Ph.D., v úvodní stati objasňuje příčiny vzniku mentální retardace a jejich kategorie. Její text je změřen na reflexi výtvarného projevu takto postižených autorů. Dotýká se vztahů mezi písmem a obrazem, které jsou názorně demonstrovány několika kazuistickými rozbory výtvarných prací mentálně postižených. Dozvíme se, že písmo je i pro lidi s vrozeným mentálním postižením, kteří se nenaučili psát, zdrojem motivace, že je zkoušejí napodobovat, různě

obměňovat a experimentovat s ním. Položíme si otázku vlivu kultury, ve které postižení umělci žijí na podobu jejich děl. Fakt, že autorka textu nejen publikuje své odborné texty, ale věnuje se také volné výtvarné činnosti, je určitou zárukou inspirativního vzhledu do problematiky tvorby mentálně postižených.

Další příspěvatelka je příslušnicí brněnské umělecké scény. Pomocí svých nápaditých fantazijních textů

nás MgA. Jana Besmáková seznamuje nejen se svými obrazy, ale i obrazy hendikepovaných umělců. Její kreativní přístup k problematice tvorby postižených nás nutí, abychom se zamysleli nad našimi dosud prověřenými a používanými metodami práce s postiženými. Její příběhy „psané“ obrazem jsou plné fantazie a podnětů. Inspirují k přemýšlení o RVP a ŠVP a probouzejí v nás touhu zkusit to jinak. Autorka rozvolňuje zajatá pravidla a čerá stojaté



Počasí. D. F., 2010, kresba fixem, 44 x 64 cm



Bez názvu. Neznámý autor s mentálním hendikepem, 2011, kresba fixem, A4

vody nenápadnosti. Učíme motivačně? Nemůžeme učit ještě jinak? Její metoda interpretace obrazů nepostrádá hravost a invenci. Probouzí potřebu vytvořit inspirující a neotřelou metodu zadání.

Autorkou třetí části publikace je Terezie Zemánková, Ph.D. Svou erudici opírá nejen o vlastní mnohaleté kurátorské působení, ale také o širokou znalost umění art-brut a outsider art, se kterými čtenáře seznamuje formou vysvětlení historických pojmů. Přibližuje činnost několika uměleckých ateliérů v různých zemích, které se zabývají podporou a prezentací mentálně postižených autorů. Svou schopnost reflexe prokazuje empatickým představením několika hendikepovaných umělců. Najdete-li si ve vyhledávací jména, jako jsou: Johann Hauser, Judith Scott, Uschi Pomp, Josef Hofer,

Oswald Tschirtner, otevře se před vámi svět plný tajemství, který je prezentován na mnoha světových výstavách. Umělci, kteří se nedokážou vyjádřit řečí, jsou neslyšící, anebo jsou v jiné sociální izolaci, k nám promlouvají prostřednictvím svých kreseb, maleb a plastik. Seznámení s těmito uměleckými díly přináší jedinečné momenty porozumění a vhled do záměru tvůrce.

S názory světově uznávaného odborníka na zkoumání tvorby mentálně postižených prof. Dr. Phil. Maxe Klägera se seznámíme v rozhovoru s garantkou projektu Hanou Stehlíkovou- Babyrádovou. Odpovědi Maxe Klägera obsahují jeho názory na specifiku tvorby mentálně postižených autorů. Kläger charakterizuje jejich práci z pohledu psychologie, vysvětluje jaký vliv má inteligence na výtvarný projev. Jeho odpovědi jsou však

stručné a na fundované otázky neodpovídá dostatečně široce. Zajímavé jsou však jeho obrazové kazuistiky děl vybraných ze sbírky dílny Kunstwerkstatt De La Tour v Treffen.

Tato knížka je dalším počinem, který učitelům výtvarné výchovy a zvláště pak těm, kteří pracují s hendikepovanými, rozšiřuje jejich obzory a prohlubuje zvláště psychologické aspekty chápání této specifické tvorby. Může být inspirací pro všechny, kteří pracují nejen s mentálně postiženými dospělými, ale kteří učí i mentálně postižené děti. Ovlivnit však může nejen učitele, vychovatele, terapeutů, ale i samotné hendikepované tvůrce.

Informace, že ve světě patří neškolení autoři ke známým umělcům, že jejich uznání širokou odbornou veřejností je stejně platné, jako u umělců „oficiálních“, může být pro hendikepované dobrou motivací. Překonávání ostychu a úspěšná prezentace prací zvyšuje jejich sebevědomí a chuť něco dokázat. Pro hendikepované je důležité vědět, že ve světě existují instituce, které poskytují zázemí svým klientům, podporují je v jejich tvorbě, seriózně se zabývají výsledky jejich tvorby a pořádají jim výstavy. Seznámení mentálně postižených tvůrců s těmito fakty a naše snaha vyburcovat je k intenzivnější práci jim pomůže nalézat sama sebe. Mnoho z nás se při své práci setkává s jedinci, kteří jsou velmi výtvarně nadaní. Je velkou chybou, že po dostudování školy nejsou soustředěni do uměleckých ateliérů, kde by se jejich talent mohl dál rozvíjet. Je to částečně i proto, že nejsme o těchto ateliérech informováni – nevíme, zdali instituce tohoto typu u nás vůbec existují. Nejsou-li, je třeba je založit, existují-li, je třeba o nich informovat. I v tom vidím přínos této publikace. Tato kniha by mohla být inspirativní pro budoucí nebo již praktikující výtvarné pedagogy na všech typech škol i mimoškolních zařízení. Může aktivovat nebo posílit jejich snahu o inovativní postupy práce a podněcovat dobré vztahy mezi učitelem a postiženým žákem a mezi lidmi obecně.

Recenzovaná publikace:

STEHLÍKOVÁ-BABYRÁDOVÁ, H.; ZEMÁNKOVÁ, T.; BESMÁKOVÁ, J.; KLÄGER, M. *Příběhy obrazů – obrazy příběhů*. Brno: nakladatelství Masarykovy univerzity, 2011. ISBN 978-80-210-5734-6.

O autorce:

MgA. Lenka Jarchovská je absolventkou VŠUP v Praze, obor keramika a porcelán. Pracuje jako učitelka keramiky na Střední škole Aloyse Klara v Praze. Je studentkou doktorského studia na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

lenkajarchovska@seznam.cz

NOVÉ VÝZKUMNÉ POZNATKY Z PRAXE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

New Research Findings from the Practice of Art Education

Jan Slavík

Anotace:

Recenze je věnována knize Karly Brücknerové *Současná estetická výchova* (Brno 2011). Publikace je založena na kvalitativním výzkumu současné praxe výtvarné výchovy v České republice.

Abstract:

This review article is devoted to the publication of Karla Brücknerová *Contemporary Aesthetic Education* (Brno 2011). The publication is based on qualitative research on current practice in art education in the Czech Republic.

V českém pedagogickém prostředí je výjimečné, aby se výzkumníci z oblasti obecné pedagogiky nebo obecné didaktiky soustředěněji věnovali vzdělávání ve výtvarné výchově nebo i v jiných oborových didaktikách ze vzdělávací oblasti umění a kultury. Podobná zdrženlivost ovšem panuje i z druhé strany. Není to šťastné již proto, že oborová didaktika výtvarné výchovy se sama formálně hlásí k pedagogické specializaci. Tento stav před časem ve své zobecňující kritice výstižně popsal Pupala (2009, s. 217): „...oborové didaktiky žijí svůj vlastní izolovaný život a jejich struktura, výpovědní potenciál, sebepojetí i výzkumné programy jsou nejenom nezávislé, často inkohorentní a tematicky separátní, ale dodejme, že metodologicky i teoreticky různě vyspělé a kvalitní. Možná jsou však daleko dynamičtější a reálnější než fatálně zmrazená poznatková báze všeobecného didaktického myšlení.“

V citovaném úryvku jsou v přiléhavé zkratce uchopeny dva hlavní problémy: (a) metodologická izolovanost oborových didaktik, leckdy spojená s nedostatečnou



Brücknerová K.: *Skici ze současné estetické výchovy* Masarykova univerzita Brno, 2011. 192 s. ISBN 978-80-210-5616-9.

kvalitou výzkumů, (b) obsahová vyprázdňenost pedagogiky nebo obecné didaktiky, která bez zakotvení v konkrétních vzdělávacích oborech až příliš snadno ztrácí kontakt s tím, co skutečně zajímá učitele v praxi, když se snaží své žáky něco naučit.

Uvedený stav neprospívá ani pedagogice, ani oborovým didaktikám, potažmo výtvarné výchově. Proto je vítaný každý příspěvek k jeho pozitivní změně. Jedním z nich je publikace, která je předmětem této recenze: **Skici ze současné estetické výchovy** od **Karly Brücknerové**.

Ačkoliv název recenzované publikace obecně odkazuje k estetické výchově – ještě se zmíníme o problému terminologie – výzkum je soustředěn výhradně do praxe **výtvarné výchovy**. V našem časopise jej tedy vlastně nejde pominout. Tím spíš, že v textu je řada odkazů na výzkumy v našem oboru jak u nás, tak ve světě.

K. Brücknerová již v prvních řádcích své knihy konstatuje, že o estetické výchově je možné psát z mnoha různých perspektiv, ale jedním dechem k tomu dodává, že její text nabízí pohled pedagoga – výzkumníka. Publikace je tedy autorkou koncipována z pohledu obecně pedagogického jako obsažná zpráva o výzkumu ve školní praxi, s plným využitím empiricko-výzkumného potenciálu pedagogiky. Zároveň však je z textu zřejmý citlivý ohled na specifické stránky předmětu, kterému se autorka věnuje. S ohledem na to má smysl recenzovaný text vnímat a posuzovat **v širších souvislostech než jen jako jednu z mnoha publikací o dílčích poznatech z výzkumem uchopené vzdělávací reality**.

Brücknerová přistoupila ke svému tématu s ambicí vyrovnávat se s mnohými paradoxy, které doprovázejí předmět jejího zájmu: estetickou anebo uměleckou oblast vzdělávání. Na jednom z prvních míst se dotýká paradoxu „uchopení neuchopitelného“ a vyznává svůj cíl ukázat, že nemusí vznikat žádný rozpor mezi tvořivým výchovným procesem s jeho nezbytnou dávkou tajemství i unikavosti, a možností tento proces seriózně výzkumně reflektovat.

V publikaci jsou uvedeny nejméně dva dobré důvody, proč by se pedagogický výzkum měl zaměřit právě na esteticko-výchovnou oblast: 1) tradiční přítomnost estetické výchovy v povinném všeobecném vzdělávání a 2) neuspokojivý rozsah

teoretické a empiricko-výzkumné reflexe estetické výchovy. Druhý důvod je podle autorky faktorem, který problematizuje kvalitu vzdělávání i hloubku a hodnotu odborné komunikace v celé této vzdělávací a výchovné oblasti. Práce proto není koncipována normativně, ale explikativně, jde v ní, jak autorka zdůrazňuje, nikoliv o „kuchařku“, o „recept“ na to, jaká by estetická výchova měla být, ale o *reflexi problému*, o jeho zmapování, porozumění tomu, čím (z pohledu autorky) je a není **estetická výchova současnosti**.

Vysoké míře komplexity a principiální unikavosti předmětu své práce vychází Brücknerová vstříc tím, že své dílo nepokládá za statickou uzavřenou stavbu, ale chápe je jako *imaginární náčrtník*, jehož myšlenky, i při precizní realizaci výzkumné metodiky a serióznosti teoretizace, jsou záměrně pojaty jako skici otevřené pro vývoj a pro polemickou interakci se čtenářem.

Přitom se autorka musela vyrovnávat s rozsáhlostí zkoumané oblasti, protože klíčový termín *estetická výchova*, který zvolila jako hlavičku své práce, je pro individuální autorský výzkum neúměrně rozsáhlý a nepřehledný. Volba konkrétního oboru nakonec padla na *výtvarnou výchovu* – právě ona je v recenzované publikaci reprezentantem celého spektra esteticko-výchovných oborů.

Zúžení výzkumného záběru oproti rozsahu slibovaného v názvu publikaci je diskutabilním momentem recenzované publikace, pro samotnou výtvarnou výchovu v něm však není žádný problém. Výběr vzorku je účelový, nikoliv náhodný, což je pro kvalitativní design výzkumu, který je v práci uplatněn, legitimní postup. **Výzkum se zabývá především** profesním přesvědčením učitelů ve výtvarné výchově a jeho promítáním do vyučovacího stylu. Právě ve výtvarné výchově se z tohoto hlediska ve zřetelné podobě ukazují některé obecné rysy celé vzdělávací oblasti, zejména její *expresivní tvořivý charakter* a vysoká míra *metodické i obsahové diverzifikace* spojená s důrazem na *osobitost vyučování a osobu učitele*. Výtvarná výchova tedy byla vybrána jako typický reprezentant trendu estetické výchovy k *variabilitě učitelských stylů, resp. pojetí*, a k *expresivnímu tvořivému přístupu ve vzdělávání*.

Text publikace je rozvržen do pěti hlavních částí – „skic“, které postihují zkoumané téma z pěti různých perspektiv. V první se autorka vyrovnává s klíčovým pojmem postihujícím předmět její práce. Diskutuje mimo jiné jeho užitečnost, protože pojem „estetický“ byl u nás v minulosti devalvován jeho pedagogickým vyprázdňením a politickým zneužíváním a v učitelské přípravě byl také problematizován odklonem od esteticko-vědní oblasti v druhé půli 20. stol. Argumentace autorky v jeho prospěch, opřená o současné zahraniční podněty, je dobře podložena a pro teorii výtvarné výchovy, která se s vědní estetikou sblíží jen velmi váhavě, může být v mnohém přínosná.

V druhé skice je věnována pozornost utřídění a rozboru soudobých teoretických přístupů k estetické výchově a **jejich souvislostí s praxí**. K. Brücknerová prokazuje svou estetickou senzibilitu i autorský vtíp, když volí přiléhavé metafory pro pojmenování jednotlivých přístupů: *estetická výchova jako chrám, estetická výchova jako galerie, estetická výchova jako wellness centrum, estetická výchova jako sanatorium*. Obrazné názvy dobře vystihují charakter daného pojetí, rozsahem společně pokrývají celou studovanou oblast a precizace hlavních rysů jednotlivých pojetí umožňuje posuzovat jejich výhodné i problematické stránky z hlediska vzdělávacího přínosu. V této souvislosti není od věci vyzdvihnout, že Brücknerová citlivě pracuje s jazykem v celé publikaci a úspěšně udržuje rovnováhu mezi doslovným a metaforickým vyjadřováním; to je nemalá přednost pro komunikaci výzkumných poznatků v diskurzu estetických a uměleckých vzdělávacích oborů.

Teoretickým zážemím ve druhé skice je vybudován přijatelně zdůvodněný rámec pro zaměření a koncipování výzkumné práce. Ztotožňují se s důrazem autorky na cílové okruhy *estetická vnímavost a esteticky poučené proměňování světa* (které by se při další teoretizaci dalo vztáhnout ke Goodmanově **teoretické koncepci** světatvorby) i s cílovým nárokem na „aktivní občanství ve světě kultury“. Souhlasím také s pojetím estetické výchovy jako zastřešení vůči výchově umělecké. V tomto přístupu lze pojímat umění jako „kulturní laboratoř“ a estetickou rovinu jako obecně antropologické východisko tvořivé expresivity ve výchově

a v kultuře. Za potřebný pokládám také autorčin důraz na analytičtější a reflektující pojetí při vzdělávání učitelů výtvarné výchovy.

Třetí skica tvoří přemostění mezi výchozími převážně teoretickými kapitolami a následujícím empirickým výzkumem – týká se metodologie a metodiky realizovaného výzkumu. Autorka ve své práci užívá metodiku Glasser-Straussovy zakotvené teorie, která v posledním zhruba desetiletí patří u nás k často využívaným přístupům v kvalitativně pojatých pedagogických výzkumech. To samo o sobě není na škodu, protože tato metodika byla vyvíjena od konce šedesátých let 20. stol. jako vítaný způsob řešení palčivého problému ve vztahu teorie a praxe – nedostatku korespondence abstraktně vytvořené teorie s empirickým prostředím, pro něž byla aplikována. Nicméně, jak upozornila např. Kronická (1997), metodika zakotvené teorie bývá také hojně zneužívána, když se stává výmluvou pro špatně promyšlený výzkum. Což se u nás u výzkumů leckdy stává.

Je proto třeba zdůraznit, že užití metodiky zakotvené teorie v publikaci K. Brücknerové je zcela korektní a ústí do plauzibilní abstraktní teorie, která do budoucna umožňuje testování na jiných datech. U nás se v dané oblasti jedná o poměrně výjimečný a podnětný výzkumný projekt již proto, že současná pedagogika zdůrazňuje v edukační činnosti učitelů mnohé aspekty, které jsou tradičně příznačné právě pro výtvarnou **výchovu a měly by být studovány ve spolupráci s ní a s ohledem na její praxi i teorii, je-li pro danou oblast k dispozici. Dobře vím z vlastní zkušenosti, že se autorka musela obtížně potýkat s řídkostí výzkumné produkce pro dané téma. V tomto ohledu je příkladná její snaha a pečlivost v dohledávání původních badatelských informací**. Publikace může být v mnoha směrech vzorem pro další výzkumy v **oboru výtvarná výchova**.

Čtvrtá skica je v recenzované knize nejrozsáhlejší: detailně popisuje jednotlivé složky a principy, které formují podobu výtvarné výchovy. **Věnuje se například učitelovu přesvědčení, způsobům hodnocení, práci s kázní, volbě obsahů, otázce talentu a pohledu na žáky, vlivům školy či skrytému**

kurikulu. Rozbor těchto okruhů je založený na případových studiích šestnácti učitelů výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy a v osmiletých gymnáziích. Výběr vzorku učitelů je jasně zdůvodňován a vzorek sám je přehledně popsán. Hlavní pole pro sbírání údajů (pohled do dílny, na exponáty a svědectví školní budovy) jsou dobře zvolená s ohledem na specifčnost výtvarného oboru. Badatelka se soustředěně pohybuje v rekurzivních cyklech mezi zjištěnými údaji a navrhovanými kategorizacemi. O její vědecké solidnosti mimo jiné svědčí to, že v průběhu práce důsledně měnila nevyhovující schémata za přiléhavější, že vyhledávala analogické výzkumy pro komparaci a vstupuje s nimi do diskuse, že vypracovala tabulku zpětného zakotvení teorie a její slovník a **že zpracovala** ilustrativní soubor nasbíraných výtvarných prací utříděný podle vybraných klasifikačních škál používaných v teorii.

Pátá skica zpracovává výsledky výzkumu. Ten se – s ohledem na cíle – opírá především o výpovědi samotných učitelů a nepřímé údaje z výuky (výtvarné práce žáků, výtvarné prvky školy), nepracuje s poznatky přímo z výuky. Z výzkumu vyplynulo, že přístupy učitelů k obsahu a cílům jsou ve výtvarné výchově značně rozrůzněné a vztah učitelů ke kurikulárním dokumentům je zpravidla velmi volný. To je v souladu se zjištěními v jiných současných výzkumech v této oblasti (srov. Píšová; Kostková; Janík a kol. 2011).

Vzdělávací obor výtvarná výchova je typický svým důrazem na tvořivost, který vede k posilování rozrůzněnosti či plurality nejenom v činnostech žáků, ale i v profesionálních přístupech učitelů. Kladem pluralitního přístupu je respekt k individualitě učitele a k individualitě žáka, jak Brücknerová ve výzkumu doložila. Na druhé straně se tím celý předmět vystavuje *problému relativizace*, která se podle Brücknerové týká (a) *hodnot* (co má cenu učit), (b) *smyslu předmětu* (proč učit výtvarnou výchovu), (c) *pojetí řádu* (jaký řád je předmětu vlastní a jak jej zabezpečit). Hodnoty, pojetí řádu a smysl oboru jsou tři hlavní sloupy „třípatrového lešení“, které autorka vypracovala při budování své zakotvené teorie. Rozlišení na tři patra „lešení“ sleduje logiku obsahové transformace od kurikula v mysli učitele (třetí patro) skrze proces výuky

(druhé patro) ke kurikulu v mysli žáka (první patro): úroveň (učitelova) přesvědčení, úroveň realizace, úroveň poselství (pro žáka).

K. Brücknerová ve svém výzkumu tuto ideovou kostru budovala v důsledné návaznosti na vlastní ochutnávky učitelské reality. Tím vystavěla solidní architekturu výkladu, která může pozornému čtenáři zachutnat podobně jako perníková chaloupka – autorka sama jí s ohledem na její vrstvení říká „medovník“. Jeho náplní jsou čtyři výzkumné zakotvená a teoreticky objasněná pojetí výtvarné složky estetické výchovy v její současné reálné podobě škol druhého vzdělávacího stupně. Uvádím je prostřednictvím citace názvů kapitol věnovaných v publikaci jejich výkladu: (I) *Výtvarná výchova jako manufaktura: Za pečlivostí a jistotou*. (II) *Výtvarná výchova jako škola: Za dovednostmi a výtvarnem*. (III) *Výtvarná výchova jako hřiště: Za hrou a spontánností*. (IV) *Výtvarná výchova jako ateliér: Za výrazem a uměním*.

Výklad k jednotlivým pojetím poskytuje čtenáři realistickou i plastickou představu o hlavních typech přístupu ke kurikulu u současných učitelů výtvarné výchovy. Čtenář, který dobře zná vzdělávací praxi výtvarné výchovy, může mít dojem důvěrné obeznámenosti s fakty, které autorka popisuje a vykládá – praxe výtvarné výchovy je zde uchopena přesvědčivě a důvěryhodně. Zpětné zakotvení teorie ukázalo, že koncepce zjištěné výzkumem jsou poměrně stabilní a vykazují ustálené tendence, které působí i tehdy, jestliže se učitelé pohybují mezi koncepcemi (kdy však zpravidla jednu pokládají za svou „domovskou“). Autorka v této souvislosti poukazuje na limity dané materiálním vybavením, které ovlivňuje volbu koncepce („bez grafického lisu se snadno rezignuje na výuku grafiky, byť by ji učitel dělal s dětmi rád“).

V diskusi o vzdělávací kvalitě vztažené k jednotlivým koncepcím Brücknerová konstatuje shodu jejích poznatků s některými podobně zaměřenými zahraničními výzkumy. Z nich vyplývá, že k výtvarnému rozvoji žáků nejlépe přispívá *zadávání úkolů orientovaných na téma a umožňujících tak vlastní profilaci*, dále *důraz nejen na rozvoj dovedností, ale i na předávání znalostí o umění* a konečně *rozvíjení reflexivity*. Z pohledu kategorizace

K. Brücknerové se těmito tendencemi nejvíce vyznačovalo pojetí výtvarné výchovy jako *atelieru* (vykazuje důraz na všechny složky), méně pak pojetí výtvarné výchovy jako *školy* (méně akcentovaná reflexivita a malý důraz na vlastní profilaci žáků skrze tematické úkoly) a jako *hřiště* (absence znalostí o umění a reflexivity, sporná otázka vlastní profílance) a konečně nejméně pojetí výtvarné výchovy jako *manufaktury* (minimální důraz na jakoukoliv z uvedených složek). Autorka k tomu ovšem plným právem dodává, že při porovnávání kvalit mezi koncepcemi jako takovými je třeba obezřetnosti, protože rozrůzněnost přístupů ke kurikulu esteticko-výchovnou praxi nutně obohacuje, zejména, jsme-li si vědomi těch prvků v uvedených přístupech, které mohou za nepříznivých okolností působit negativně.

V závěrečném poselství svého textu autorka mimo jiné zdůrazňuje dvě význačná témata, která vyzývají k pozornosti zejména v oblasti přípravy budoucích učitelů estetické (výtvarné) výchovy: (1) *profesní nejistoty*, (2) *verbalizace a schopnost teoretické reflexe*.

Řada autorčiných zjištění poukazuje na profesní nejistoty, které učitelé (nejen ti začínající) zakouší. Nejistoty, na jejichž řešení se cítí nepřipraveni, nejistoty, jež často nedokáží ani pojmenovat, a tedy nejistoty, na jejichž zvládnání je jejich vzdělání připravilo jen nedostatečně. Druhou oblastí učitelské přípravy, v níž práce odhalila velké rezervy, je *pojmová teoretická příprava*, tzn. dovednost dobře pojmenovat a výstižně popsat procesy, jež se dějí ve výuce. Výzkum ukázal, že *slovní reflexe (na popisné, nejen evaluativní rovině) v pojetí tzv. reflektivního praktika* není zdaleka schopen každý učitel, což může být tou nejzásadnější překážkou pro výchovu k reflexivitě jejich žáků.

V celkovém pohledu se recenzovaná publikace přesvědčivě ukazuje jako zajímavé podnětné dílo. Spojuje v přístupné formě pedagogickou teorii a výzkum

O autorovi:

Doc. PaedDr. Jan Slavík, 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

s každodenními problémy školní praxe. Je přínosná pro teoretiky, výzkumníky a studenty, kteří publikují nebo píší absolventské práce v široké oblasti estetické výchovy. Její svěží styl a přiléhavý vzhled do praktických problémů učitelů ji však činí přístupnou a přitažlivou i pro ty, kdo estetickou výchovu v různých podobách vyučují.

Literatura:

Pišová, M.; Kostková, K.; Janík, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011. ISBN: 978-80-87000-81-6.

ARTETERAPEUTICKÁ METODA „EMOCIONÁLNÍ A SMYSLOVÉ VÝCHOVY“ A ZKUŠENOSTI S JEJÍ APLIKACÍ V PRAXI

Art Therapy Method "The Emotional and Sensual Education" Experience with Its Application in Practice.

Irena Kapustová

Anotace:

Článek informuje o výtvarném projektu „Emocionální a smyslové výchovy“, o východiscích této arteterapeutické metody, oblastech vnímání, které jsou metodou rozvíjeny a o zkušenostech s metodou z praxe.

Abstract

The article informs about the art project entitled "The Emotional and Sensual Education", about the resources of this art therapy method, perception areas developed by this method and about practical experience with it.

Hlavním cílem této studie je seznámit veřejnost s výtvarným projektem, kterého se zúčastnilo cca 160 dětí

ve věku od 6 do 16 let, hospitalizovaných v letech 2006–2011 na dětských odděleních FN v Hradci Králové.

Na příkladech a ukázkách, na popisu průběhu jednotlivých fází projektu chcí doložit způsob jeho fungování,

ale především význam celé akce pro nemocné děti a její dopad na veřejnost.

Speciální pedagogové Základní a mateřské školy při Fakultní nemocnici Hradec Králové žáky své školy nejen vyučují, ale také se jim snaží pobyt v nemocnici zpestřit, oživit a hlavně usnadnit. Ve chvíli, kdy hledali nové cesty, jak nemocným dětem pomoci odpoutat se od jejich nelehké životní situace nebo se s ní vyrovnat, setkali se s výtvarnou metodou „Duchovní a smyslová výchova“ Marty Pohnerové¹. Od tohoto impulsu byl již jen krok k výtvarnému projektu nazvanému „**Emocionální a smyslová výchova**“, který byl finančně podporován Magistrátem města Hradec Králové a Krajským úřadem Královéhradeckého kraje.

V projektu byly využity poznatky o léčebném působení **arteterapie**² (léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů) a **kolorterapie**³ (terapie barvou – má mnoho podob. Pokusy v mnoha zemích prokázaly, že na většinu lidí mají některé barvy povzbuzující a některé uklidňující účinek. Různé barvy mohou ovlivnit i vnímání teploty, vnímání času a dokonce schopnost soustředit se a pamatovat si...).

Průběh projektu

Projekt ve škole při nemocnici probíhal v několika fázích. **Fáze první** byla nazvána „**Moje nemoc**“ a byla nejbližší původní myšlence „Duchovní a smyslové výchovy“. Protože však již v této fázi došlo k určitému odklonu od původní metody, jenž vyplývá především ze specifík nemocničního prostředí (odlišného od běžného školního, domácího či volnočasového prostředí dětí), různé délky pobytu dětí v nemocnici, nedostatku času a prostoru pro zklidnění atd., zvolili speciální pedagogové školy odlišný název projektu, který – dle jejich názoru šlo především o emoce a smysly – lépe vystihuje celou podstatu projektu. Název „Emocionální a smyslová výchova“ pak mohl zastřešovat i další fáze projektu, které plynule navázaly v následujících letech.

Podstatu charakteristiky metody však výtvarný projekt naplňoval. Děti malovaly nejprve svou nemoc. Malovaly to, co cítily. Jejich práce se opírala o niterný zážitek dlouhodobého charakteru, nevyplývala pouze z momentální situace (hospitalizace) – i když ta jejich vnímání a procitování daného stavu významně ovlivnila a umocnila. Vzniklé obrazy jsou volným výtvarným zpracováním dojmů a pocitů z vlastního zdravotního stavu bez zásahu instruktora – pedagoga.

Druhou fází bylo malování na téma „**Zvíře, ve které bych se chtěl proměnit**“ a **fází třetí**, zatím poslední, bylo zpracování tématu „**Příroda nás uzdravuje**“.

Výše uvedená témata zpracovávaly děti školního věku a byli zapojeni i studenti středních škol, kteří byli v této době hospitalizováni na dětských odděleních FNHK. Pro děti mladšího školního a předškolního věku souběžně probíhal projekt „**Malování v postýlce**“, kdy děti malovaly postavy z večerníčku či jiné oblíbené postavičky z pohádek.

V letech 2006–2010 tedy výtvarné projekty ZŠ a MŠ při FN zahrnuly celé široké spektrum od malých předškolních pacientů až po teenagery na Dětské klinice FN i na všech ostatních dětských odděleních jednotlivých klinik hradecké Fakultní nemocnice.

Hlavním cílem projektu bylo pomoci dětem odpoutat se od nepříjemné životní situace a alespoň na chvíli zapomenout na nemoc. Prostředkem bylo barevné zhmotnění vnitřního problému, zviditelnění emoce, otevření nitra a možnost s problémem se vyrovnat...Důležitá byla samozřejmě také zábava a rozptýlení, uvolnění se, zahnání smutku z izolace od rodiny a přátel.

V průběhu celého projektu nemocné děti malovaly na malířská plátna o rozměru 50 x 70 cm (po prvotním využívání pláten různých rozměrů vyplynul tento rozměr jako optimální). V první fázi měly **zachytit své pocity z nemoci a uzdravování**. Výsledkem jejich práce jsou velmi zajímavé a krásné obrazy i s komentáři autorů.

Psycholog by z pozorování dětí při práci či z výsledků jejich práce a popisů obrazů jistě vyvodil mnohé další

závěry – např. používání zcela čistých barev bez míchání (spěch, netrpělivost nebo naopak obava zkusit něco nového), míchání mnoha odstínů (odvaha, dobrodružná povaha), pečlivé promýšlení plochy, rozvržení celého obrazu předem (důkladnost až puntičkářství, úzkostlivost, aby vše bylo, jak má být).

Průběh vlastní práce – schéma výtvarného projektu

- Instruktáž** – ze zkušeností instruktorů je to jediná fáze, která mohla probíhat u projektu „Moje nemoc“ skupinově. Děti se dovědí, s čím budou pracovat, jak pracovat s akrylovými barvami, nebát se míchání barev, jejich vrstvení, že je mají minimálně ředit vodou...pokrytí celého plátna pozadím atd.
- Relaxace, koncentrace** – zavřené oči, soustředění se na to, co se ve mně děje, jaké barvy „vidím“ za zavřenými víčky, s hudbou či bez ní.
- Vlastní výtvarný projev** – u projektu „Moje nemoc“ individuálně → děti se před sebou navzájem stydí, či naopak „opisují“ a vznikají podobné obrazy. Při individuální práci často děti pedagogovi otevrou své nitro a zcela spontánně vypráví, pláčou apod. „Ani mě nenapadlo, že dokážu namalovat svou nemoc, nikdy jsem o tom nepřemýšlel. Teď si ale uvědomuju, jak moc mi to malování pomáhá a že jsem Vám řekl plno věcí, které o mně nikdo neví...“ (pláče chlapec, 16 let). Podstatné je, že v této fázi pedagog nijak do práce dítěte nezasahuje (do barevnosti, tvarů, techniky)!
- Komentář, popis** – často splývá s fází třetí, dítě vypráví již při malování.

OBLASTI VNÍMÁNÍ, KTERÉ JSOU VÝTVARNOU ČINNOSTÍ ROZVÍJENY

Vedle hlavního cíle pomáhá práce s barvou a plátnem dítěti rozvíjet se v následujících oblastech:

Oblast zraková	1. zrakové rozlišování 2. zraková paměť 3. vizuomotorika – proces příjmu, zpracování, uložení a znovuvybavení informací s možností jejich využití (výtvarné zpracování vnitřního obrazu, barev)
Oblast sluchová	1. rozvoj sluchového vnímání (výtvarnou činnost podmalováváme poslechem tiché zklidňující instrumentální hudby) 2. sluchové rozlišování 3. sluchová paměť 4. audiomotorika – příjem informací sluchovou cestou a jejich zpracování do výtvarné podoby
Oblast prostorové orientace	Jedná se o obecnou orientaci v okolí – v prostoru, ve kterém se dítě pohybuje. Dále o orientaci na vlastním těle, na ploše, kterou se učí systematicky využívat.
Oblast intermodality	Intermodalita je schopnost přepínat mezi různými způsoby /mody/ smyslového vnímání.
Rozvoj komunikačních dovedností	všeobecný rozvoj pojmového myšlení a řeči – popis vlastní tvorby, pojmenování a vysvětlení abstraktních obrazců a barev

U dětí různého věku s poruchami pozornosti:

Koncentrace pozornosti – zaměření, udržení a usměrnění pozornosti a soustředění se na zadaný úkol. Poruchy vznikají na neurologickém podkladě a projevují se jako impulsivita, překotnost, snadné odpoutání pozornosti, těkání od jedné myšlenky nebo zájmu k druhému.

U mladších dětí navíc:

Grafomotorické dovednosti – správný úchop malířského náčiní, správné sezení, kvalitní pohyblivost všech kloubů – uvolnění...

Nácvik nových pohybových stereotypů – stabilní postoj – zvládnutí rovnováhy, správné sezení, správné a zdravé dýchání, úchop malířského náčiní – štětec

Zkušenosti z aplikace arteterapeutické metody. Shrnutí

Ve výtvarném projektu Emocionální a smyslové výchovy děti malovaly akrylovými barvami na plátno a měly

možnost vyzkoušet si tak ne zcela běžnou výtvarnou techniku. S malířským plátnem se většina dětí setkala poprvé. Samostatně si plátno vybalily a také si připravily barvy na paletu i sadu štětců, se kterými následně pracovaly. Mnozí z účastníků projektu (častěji ti starší) se nejprve zalekli velikostí plátna; ve výsledku byli mile překvapeni, jak ideálně plochu využili.

Často již při vlastním malování, téměř vždy pak při okomentování vlastní práce vypluly u dětí na povrch emoce, které si ani samy do té chvíle neuvědomovaly, nebo je skrývaly („...jsem rád, že jsem nakonec maloval, i když se mi nejdříve nechtělo. Uvědomil jsem si při přemýšlení o své nemoci spoustu věcí, utřídil si myšlenky a možná našel i cestu, jak dál...“ chlapec, 16let, dlouhodobé infekční onemocnění). Komentář mladších dětí zaznamenával pedagog, starší děti většinou své pocity a dojmy zapsaly samy.

Na plátnech se objevily představy, zhmotnění vlastní nemoci. („Konečně tu nemoc vidím, můžu do ní kopnout, nesnáším ji...“ chlapec, 11let, chronické kožní onemocnění, „... příšerky, které mi

žerou krev...“ dívka, 12 let, chronické onemocnění krve.)

Při vlastní výtvarné práci byly vědomě zapojovány všechny smysly (sluch – relaxační hudba, barevné zrakové vjemy vnitřního vidění, vlastní barvy přenesené na bílou plochu, vůně barev, vůně ročních období...vnímání chladu, tepla).⁴

Velmi zajímavou zkušeností je zcela individuální vnímání a pojmenování barev jednotlivými účastníky projektu. Např. červená barva znázorňovala krev, bolest, teplo, veselí, nenávisť i lásku. Černá pro jedno dítě byla symbolem útulného domova, pro jiné symbolem smrti, negativní energie nebo neurčitěho pocitu. Žlutá pro jednoho znamenala rozčilení, pro druhého pohodu, optimismus apod.⁵

Popisek, komentář ke každému obrazu je velice důležitou částí a tvoří s obrazem neoddelitelný celek. Dává celé práci nový rozměr a otevírá pohled do nitra autora. Snad pouze dvě děti komentář odmítly připojit.

pokračování článku na straně 11

Barevná obrazová příloha k článku

ARTETERAPEUTICKÁ METODA „EMOCIONÁLNÍ A SMYSLOVÉ VÝCHOVY“ A ZKUŠENOSTI S JEJÍ APLIKACÍ V PRAXI

Ukázky dětských prací z první části projektu nazvané „Moje nemoc“



...můj nádor a léky, které na něj útočí a zlikvidují ho... *chlapec 14 let*



...moje kůže, bolavá a svědivá místa... škrábu si to, někdy do krve; žlutá je zdravá kůže, růžová – probouzí se nemoc, bílá místa se hojí. Pořád se to vrací, od narození...

chlapec 11 let
(dětská klinika – kožní odd.)

Barevná obrazová příloha k článku
ARTETERAPEUTICKÁ METODA „EMOCIONÁLNÍ A SMYSLOVÉ VÝCHOVY“
A ZKUŠENOSTI S JEJÍ APLIKACÍ V PRAXI

Ukázky dětských prací z první části projektu nazvané „Moje nemoc“



...interiér mého těla, chaos, který mám v hlavě a cesta, kterou jsem tady našel z toho všeho ven... *chlapec 16 let*



„To jsou mé pocity v etapách. Přemýšlela jsem o malování v noci, kdy vnímám všechno jinak. To věci nevidím, slyším je. Moje pocity začínají u zelené. Den má barvu, noc ne. Nejtmavší barva – špatný den, světlejší – celkem dobrý, světlé barvy – naděje do budoucna.“

dívka 13 let (tumor mozku, dětská klinika)



„Moje nemoc je hnusná a mlsná, nemá žádné oči. Černá barva je krev a bacily, oranžové tečky jsou petechie a černí panáčkové je způsobují. Žlutá a oranžová jsou příšery, které dělají boláky v těle.“

dívka 8 let (trombocytopenie, dětská klinika)

Barevná obrazová příloha k článku
OBRAZY PŘÍBĚHŮ – PŘÍBĚHY OBRAZŮ



Bez názvu. *Eva, 25 let, 2010, kresba fixem a pastelem, A4*



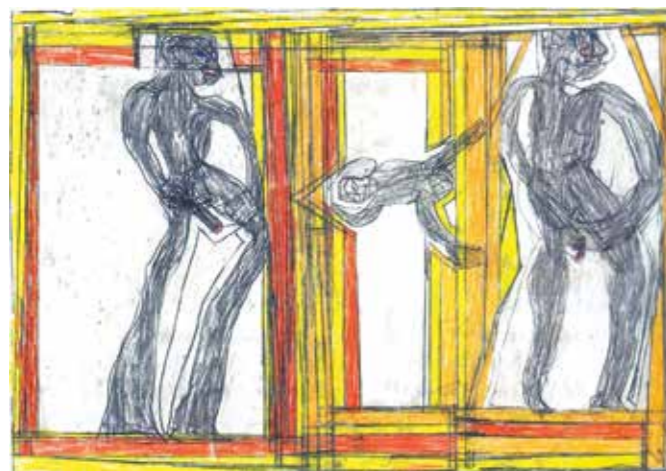
Bez názvu. *Michal, 25 let, 2009, kresba voskovým pastelem a fixem, A4*



Bez názvu. *Michal, 25 let, 2009, kresba voskovým pastelem a fixem, A3*



Bez názvu. Michal, 25 let, 2009,
kresba voskovým pastelem a fixem, A3



Sluneční díra, Ch.H., 2010, malba barevnými fixy a černou tuší,
127 x 83 cm

Bez názvu. J. U., nedatováno, tužky a pastelky,
ateliér Lebenshilfe



Křížení. J., 55 let, 1011, malba akrylovými barvami, A2



Primule a narcisky. K.S., 2010, akvarel, 44 x 45 cm



...potvory, které mi žerou krvinky. dívka 12 let

I v dalších částech projektu („Zvíře, ve které bych se chtěl proměnit“ a „Příroda nás uzdravuje“) děti odkrývaly své nitro, ale i svá tajná přání a touhy. Vlastnosti a dovednosti, ale i pocity, které jim chybí, vložily do zvířete (...volný a svobodný jako lev, stát nade všemi na skále... vznášet se v moři jako velryba...být silný a nebezpečný jako vlk... mrštný jako opice v pralese (konečně bych uměla šplhat)... jsem líný jako lenochod, tak to je zvíře pro mě atd.).

Do představy ideální přírody někdo vložil prvky fantazie, jiné dítě namalovalo dům se zahradou a celou svou rodinou, a pro další je „nejkrásnějším kouskem přírody fotbalový trávník“.

Závěr

Pedagogové ZŠ a MŠ vytvořili z dětských maleb tři putovní výstavy, které byly instalovány na různých klinikách FN HK, „Moje nemoc“ se zúčastnila i slavnostního otevření Emergency, po celý měsíc ji mohla obdivovat veřejnost na Magistrátu města Hradec Králové, a stejně dlouho byly obrazy vystaveny i v krásně zrekonstruovaných prostorách Krajského úřadu KHK v regiocentru Nový pivovar.

Následně bylo možné si všechny výstavy prohlédnout v Galerii Na kolonádě v Léčebných lázních Bohdaneč, ve vestibulu lázeňského domu Grand v Anenských slatinových lázních Bělhrad, na kolonádě v Janských Lázních,

ve výstavních prostorách Lékařské fakulty UK v Hradci Králové či na Pedagogické fakultě UHK. V současnosti je možné výtvarné práce vidět v prostorách Fakultní nemocnice v Hradci Králové nebo ve vestibulu Filharmonie Hradec Králové.

Hlavní cíl celého výtvarného projektu – odpoutat nemocné děti od složité životní situace, popř. jí lépe porozumět a vyrovnat se s ní – byl naplněn a dále bude plněn. Zároveň však je naplňován ještě další smysl projektu. Nechat do nitra nemocného dítěte nahlédnout někoho dalšího (např. ošetřujícího lékaře, rodiče či zcela neznámého člověka) a dát mu šanci porozumět.

Na výstavách se s pracemi dětí seznamuje široká veřejnost a dopad na její vědomí je zcela zřejmý. Lidé si uvědomují, že mezi námi žijí děti, které jsou vzhledem ke své nemoci vyčleněny z běžných dětských radovánek, které se na dlouhé týdny musí opakovaně vracet do nemocnice, které musí žít zcela odlišný život od svých vrstevníků... Mnozí se snaží hospitalizované děti podpořit a píší jim milé vzkazy do návštěvních knih.

O autorce:

Mgr. Irena Kapustová působí jako lektorka, didaktička dějepisu na Historickém ústavu FF UHK a pedagožka na gymnáziu. Do roku 2010 pracovala jako zástupkyně ředitele ZŠ a MŠ při FN v Hradci Králové a byla hlavním metodikem projektu, který je popisován v článku.

irena.kapustova@uhk.cz

Poznámky:

¹ „Metoda duchovní a smyslové výchovy je otevřeným systémem, kde se učitelé a žáci vzájemně inspirují, spolu hledají poučení, smysl a krásu. Je to metoda využívaná ve světové arteterapii jako metoda diagnostická.“ (M. Pohnerová)

² Více např. in www.arteterapie.cz/; Kratochvíl, S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. Procházka, J. O; Norcross, J. C. *Psychoterapeutické systémy*. Praha: Grada, 1999, 479 s. ISBN 80-7169-766-4. Šicková, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0.

³ VÍCE např. in www.seminarky.cz/Kolorterapie-leceni-barvami-13522; slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kolorterapie

⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0. Vítková, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

⁵ http://cs.wikipedia.org/wiki/Psychologie_barev; Pleskotová, P. *Svět barev*. Praha: Albatros, 1987, 221 s.

VIDĚNÉ A SLYŠENÉ

Seen and heard

Kateřina Dyrtrtová, Jan Slavík

Anotace:

Článek se zabývá „děláním významu“ v průběhu výtvarného a komunikačního procesu ve výtvarné výchově. Téma je zaostřeno na vztahy, přesahy a rozdíly odlišných smyslových polí, zejména v kontextu tzv. *bouba-kiki* efektu, původně objeveného a studovaného v Gestalt psychologii. Text popisuje, jak žáci během své tvořivé činnosti krok za krokem zkoumají vizuální a akustický materiál, aby získali poznatky pro uspokojivé řešení vizuálních úkolů zadaných učitelem.

Abstract

The article deals with “meaning making” during art creation and communication processes in art education. This theme is focused on relationships, overlaps and differences of different sensory fields, especially in a context of so called *bouba-kiki* effect which was originally discovered and studied by Gestalt psychology. The text describes how pupils step by step in their creative activity explore the visual and audible materials to gain the information for satisfactory solution of visual tasks assigned by the teacher.

Tématem našeho textu je „dělání významů“ („zvýznamňování“ – sémantizace, sémióza) ve výtvarné výchově. Již několikrát jsme na stránkách *Výtvarné výchovy* psali, jak se v našem oboru utvářejí významy v procesu tvorby a při její reflexi (Slavík 2007/VV3–4, Dyrtrtová, Lukavský & Slavík 2009/VV1, Dyrtrtová & Slavík 2009/VV3). Nyní se k tomuto klíčovému tématu vracíme na příkladech výtvarných úloh pro čtvrtý a pátý ročník základní školy. Úlohy se inspiroují žánrem *komiksu*. Jsou doplněny originálním druhem *testu tvořivé expresivního myšlení*, ale ten představíme až v některém příštím článku.

Záměrem autorů je zprostředkovat čtenářům analytický pohled na tvořivé úlohy ve výtvarné výchově a na proces jejich řešení ve spolupráci žáků s učitelem. Analýza tvořivých úloh bývá v našem oboru v praxi málo zvládaná, a to má špatné důsledky pro žakovské pochopení smyslu výtvarných činností a nakonec i celé oblasti vizuální kultury. Proto má cenu se analýzou do větší hloubky zabývat.

Viděné a slyšené aneb o významech tvarů

Jsme přesvědčeni, že pro práci učitele – nejenom výtvarné výchovy – je velmi důležité propojovat praktická

řešení s teoretickým porozuměním. To je předpoklad profesionality ve všech oborech a učitelství by nemělo být výjimkou. Výše citované články o „dělání významu“ byly v tomto duchu napsány a pojetí následujícího textu nemá být jiné. Proto i v něm poukážeme na širší teoreticky podložené souvislosti, ilustrované na příkladech z praxe.

Základním tématem, které tentokrát v textu rozebíráme, je významotvorná úloha *akustické* („slyšené“) a *vizuální* („viděné“) kvality výrazu. V principu se jedná o to, jakým způsobem *smyslová kvalita výrazové struktury* podmiňuje vznik a historický vývoj jazykových znaků a jak se podílí na utváření významu estetickými, resp. uměleckými prostředky. Toto synestetické téma studovali ji již antičtí filozofové a je aktuální dodnes. Cassirer je pokládá za jeden z hlavních principů vývoje jazyka pod názvem *analogický výraz*, společně s výrazem *názorným* a *symbolickým* (Cassirer 1996, s. 144 n.).

Jak vyplývá z předcházejícího odstavce, význam analogického výrazu je založen na *symbolickém uplatnění materiální podoby výrazové struktury*. Literární teoretik M. Červenka v této souvislosti používá příhodné označení „význam tvarů“ (Červenka 2003, s. 53). Kupř. hláska **I** označuje dojem tání a plynutí, samohlásky **a, o, u** vesměs označují

větší vzdálenost předmětu od mluvčího, **e, I** menší vzdálenost, **ping** exemplifikuje něco rychlého, lehkého, pronikavého, **pong** něco pomalého těžkého a těžkopádného atp. (srov. Cassirer 1996, s. 147 n., Goodman 2007, s. 71).

V hudební oblasti se tomuto tématu věnuje teorie psychologické akustiky. Rozeznává přitom moment výšky a světlosti, využívaný také v řeči. K vnímání tónové výšky se navíc pojí psychoakustické dimenze objemu, tíhy a hustoty: hluboké tóny působí jako velké, objemné a prostor zabírající, platí za těžké, neobratné a poklidné, za porézní, tupé a měkké. Vysoké tóny působí jako malé, úzké a štíhlé, platí za éterické, lehké a pohyblivé, za ostré, pevné a hranaté (Michels 2000, s. 21).

Významovou vazbu mezi viděným a slyšeným studuje také Gestalt psychologie, na jejímž konceptu tzv. *bouba-kiki efektu* je založen náš výše zmíněný test (srov. Köhler 1947, Ramachandran and Hubbard 2001).

Úloha „významu tvarů“ zjevně překračuje hranice jednotlivých oborů, protože patří k důležitým principům veškerého umění a estetické činnosti (srov. Červenka 2003, s. 52 n.). Od myšlenkového východiska „významu tvarů“ se rozvíjí následující text.

Poznávat, jak se dělá význam...

Žakovská tvorba ve výtvarné výchově by měla být „o něčem“ (nikoliv „o ničem“). Ve filozofii se tomuto přístupu říká *intencionální postoj*. Intencionální postoj člověk zaujímá, když něco chápe *obsahově*. Chápat něco obsahově, to znamená předpokládat, že daný objekt *může mít význam*. Tedy že je „o něčem“ a připouští výklad – interpretaci (srov. Dennet 2004, s. 34, 41). Výklad možná rozmanitý, ale nikoliv zcela svévolný či libovolný. U. Eco (2004, s. 50) k tomu podotýká: „...zatímco je velmi těžké rozhodnout, která interpretace je dobrá, vždy lze rozhodnout, která je špatná“ (obr. 4, 5, srovnání kvalitnějšího, nahoře, a méně kvalitního řešení).

Intencionální významotvorný postoj, včetně jeho nároku na dostatečnou věrohodnost, musí zaujmout každý tvořící umělec, stejně jako jeho divák – jinak by v žádném věcném objektu nemohli spatřovat symbolické dílo. Z toho plyne, že z pozice intencionálního postoje a z ní odvozeného dělání významů přistupují k tvorbě nebo k recepci i všichni žáci.

„Významy se utvářejí v průběhu činnosti prostřednictvím vzájemné interakce a komunikace mezi lidmi,“ píše H. Blumer (1986, s. 5). Leckdy je uchopení významu natolik pravidelné, vžitá a automatizovaná, že *nepřitahuje pozornost k procesu dělání významu* – k tomu, *jak se význam vyjadřuje a interpretuje*. Tento *naučený automatismus* je příznačný pro běžné jazykové znaky, ale také pro dobře vžitá vizuální znaky – třeba „smajlík“ ☺ (obr. 5, dole hrob s křížem, typické schéma). Sémiotická estetika jim říká *transparentní znaky*. Rozumíme jim, aniž musíme přemýšlet o formě sdělení.

Vinou takového automatismu však zaniká šance *poznávat skrytá kulturní, sociální a osobní pravidla* či „scénáře“ (*skripty*), s jejichž pomocí lidé svým výrazovým chováním tvoří významy, aby se mezi sebou dorozuměli, navzájem se ovlivňovali, anebo něčemu rozuměli. Jestliže člověk nedokáže *rozpoznávat skrytá pravidla dělání významů*, nemůže se vůči nim *vědomě vymezovat* – aby je mohl osobitě rozvíjet, tvůrčím způsobem na ně navazovat, nebo alespoň zacházet s nimi tak, aby se v nich neztrácel sám sobě. Z toho důvodu má ve výtvarné

výchově smysl věnovat se procesu dělání významů do takové míry, aby se stal srozumitelným a aby se dal ukázat a vyložit žákům prostřednictvím poučení z jejich vlastní tvorby. Touto cestou, která je pro výtvarnou výchovu typická, se ubírá i výklad v našem textu.

Přehledné uspořádání a srozumitelnost

Proces dělání významu skrze činnost, interakci a komunikaci je společný pro všechny vzdělávací obory. V didaktice je souhrnně nazýván *transformace* anebo *rekonstrukce obsahu*. Pokud je tento proces ovlivňován vyučující/m se záměrem něco žáky naučit, říká se mu *didaktická transformace (rekonstrukce) obsahu* (Janík 2009, s. 139–141).

Jak jsme předeslali, pokládáme za důležité, aby didaktická transformace obsahu přiváděla žáky k hlubšímu pochopení jejich tvorby. Žák má dokázat posoudit důvod, průběh a význam své tvorby v širších kulturních a sociálních souvislostech. Má si uvědomit, že proces dělání významu je společným principem všech oborů, resp. všech vzdělávacích předmětů, a měl by se *učit nahlížet shodně a odlišně stránky zvýznamňování v různých oborech*.

K dosažení tohoto poměrně náročného cíle musí být výuka rozčleněna do dílčích fází, které jsou pro žáka dostatečně srozumitelné s ohledem na *obsah, kterému má porozumět*. Právě toto *přehledné uspořádání* je úlohou *didaktického* přístupu k obsahu. Výukový proces je proto rozřazován tak, aby bylo jasné, ve které situaci se probírá určitá jasně vymezená část obsahu výuky. Tedy, **co kdy žák vlastně řeší a jaké prostředky k řešení používá**. Tyto informace často bývají ve výtvarných oborech pomíchané, nejasné a jejich nepřehlednost ztěžuje proces tvorby uchopit a poučeně analyzovat.

Analytické uvažování nad obsahem

Ve výkladu ukazujeme, jak je možné z didaktického hlediska *analyticky uvažovat* nad zdánlivě stěžejí uchopitelným procesem výtvarné tvorby. K tomu používáme pojmy, které jsou běžné v okruhu postanalytické filozofie, teoretické sémantiky a estetiky, ale v našem oboru

jsou zatím poměrně nové. Tyto pojmy umožňují zobecňovat jednotlivé dílčí úlohy, tzn. sdružovat je do určitých *tříd* či *oborů úloh* podle některých společných vlastností didaktické transformace obsahu.

Jestliže učitel dokáže rozpoznávat tyto společné rysy úloh a pracovat s nimi, může tvořivě sám navrhovat nové úlohy téže třídy a s pomocí uvedených pojmů též vysvětlovat *a) jejich přínos pro žáky, b) jejich vazby do obecného kontextu kultury, c) obtíže žáků při řešení příslušné úlohy*. Na základě toho může svým žákům lépe zprostředkovat *porozumění* řešené úloze i *dorozumívání* o ní. To v konečných důsledcích znamená, že žáci mohou nabývat kompetenci k tomu, **aby sami úlohy navrhovali** – aby tedy sami tvořili obsah, a tak jej poznávali prostřednictvím své vlastní obsahové rekonstrukce. To je princip tzv. (sociálně) konstruktivistického přístupu ke vzdělávání.

Souhrnně řečeno, pojmy, které zde užíváme, jsou pro učitele důležité proto, že zaměřují jeho didaktickou pozornost na podstatná místa vzdělávacího procesu. Na taková místa, která rozhodují o tom, *(a) s jakou kvalitou žáci zvládají tvořivé činnosti, (b) jak dobře jim rozumějí v kulturních nebo sociálních souvislostech a (c) do jaké míry je dokážou samostatně uchopit*.

Volba žánru

Jednou z příhodných forem pro výše uvedené cíle je žánr **komiksu**. Komiks je budovaný jako *sled vizuálních obrazů*, které jsou zpravidla *doplněny psaným textem*, uspořádány *do obsahového celku*, a jsou významově spojeny *narativem*. V tomto smyslu je komiks žánrem, který velmi úspornými prostředky (stačí i jednoduchá kresba) sdružuje závažné momenty vizuální tvorby a představuje spojovací můstek mezi statickými a různým způsobem animovanými obrazy.

Forma komiksu je v současné době dětem dobře srozumitelná nejenom proto, že se s ní běžně setkávají v časopisech, ale také ve spojení s *filmovou naraací*. Tyto vnitřní logické vazby něčeho, co žák pochopil v jiné oblasti, totiž *příběh* vyprávěný slovy anebo filmovým obrazem, pomáhají rozřadit a vysvětlit použité výtvarné prostředky. Jejich použití

při dobrém nastavení výtvarného úkolu zdaleka nemusí být popisné a doslovné.

Při řešení níže popisovaného úkolu lze také sledovat míru „znečištění“ myslí žáka dobovými zobrazovacími schémata, protože se míra jejich použití dá ovlivnit a jejich pronikání do formy komiksu dobře podchytit. Taková výuka je pak ovlivněna širším **socio-kulturním prostředím**, ze kterého žák nasává vizuální vazby, náměty, ale i ustálené stereotypy, kterým se učí porozumět (obr. 5, 6, ustálená situace interiéru: okna, dveře, se opakuje u rozličných autorů).

Didaktická východiska a cíle výuky

Výuka, o které text chce informovat, byla rozdělena do dvou částí. Vyučující – spoluautorka článku – tyto děti vůbec nezná a ve třídě byla poprvé, nemohla tedy využít žádných znalostí o jejich chování, zálibách, preferencích a schopnostech. Jedná se o dvacet žáků vesnické základní školy, kde pro malý počet dětí je spojena čtvrtá a pátá třída. První – převážně analytická – část výuky sloužila k vysvětlení všech výtvarných prvků, které jsou nutné pro zvládnutí úkolu v komiksu. Tedy vyučující nepředpokládá, že by děti byly na takovou výuku připravené, a vše nutné k zvládnutí definuje, vykládá a procvičuje v téže hodině, čímž vlastně analyzuje stavbu, možnosti a význam dále použitého výtvarného úkolu.

Časová dotace pro tento úkol byla dvakrát čtyřicet pět minut. Druhá – více syntetická – část výuky sloužila k použití a k aplikaci předtím vyložených jevů. Děti kreslily komiks, kde vystupují abstraktní postavy Takete a Maluma. V poslední části výuky, která následovala za týden, děti řešily úloh – test založený na stejné synestetické vazbě jako u postav Takete a Maluma (tento expresivně tvořivý test bude tématem následujícího článku). Postavy Takete a Maluma jsou jeden ze způsobů reprezentace synestetických principů Cassirerova *analogického výrazu* a Köhlerova *bouba-kiki efektu*, k němuž se vztahuje celá řada výzkumů, úvah a v poslední době i uměleckých aktivit (Köhler 1947, Lindauer 1984, Jankovic 2001, Ramachandran & Hubbard 2001, Jankovic & Markovic 2006, Nielsen & Rendall 2011, Cho 2011 ad.).

Čemu tato výuka sloužila? Bylo zkoumáno, nakolik si v řešení žáci pomohou ustálenými zobrazovacími schémata a nepůjdou cestou neobvyklých řešení. Úloha byla zadaná tak, aby obvyklá zobrazovací schémata téměř nešla využít. Bylo zkoumáno, nakolik vyučující může tyto jevy regulovat, aniž by podvázal svobodnou tvorbu. Nakolik lze výtvarný projev řídit, aniž by byly ohroženy tvořivost a samostatný úsudek žáka. **Nakolik (paradoxně) právě tvořivost a jedinečný vlastní úsudek jsou takovými omezeními podpořeny.** Jak by mohla být nastavena situace, aby i takto mladý žák pochopil, v čem je právě vzděláván a co právě činí, o co se právě snaží. Aby rozuměl procesu, jehož je součástí, a to právě v takovém předmětu, který bývá označován jako intuitivní, neanalytický. A je obestřen aurou nedotknutelnosti „pravé a svobodné tvorby“, která je do slov nepřeložitelná a nemůže být regulována, a tedy nemůže být dobře využita pro vzdělávací cíle.

Na druhé straně ale bývá v takovém použití označována jako zatěžkaná, vlastně zničená didaktičností postupu a vedlejšími cíli, které nejsou dostatečně výtvarné. Proto byla zvolena výtvarná forma přirozeně spojená s narací a „literárnem“. **Žánr komiksu, který je základem naší úlohy, přece tyto jevy ze své podstaty obsahuje a umí je výtvarně a pro žáka pochopitelně zapracovat.**

Také bylo zkoumáno, jak umí žák aplikovat předtím neznámý vyjadřovací prostředek, když **může** a když **musí**. Bylo zkoumáno, jestli určitý vyjadřovací prostředek je v jeho věku již pochopitelný a do jaké míry umí volba takového prostředku *vyčlenit děti kreativnější a schopnější vyvíjet varianty řešení*. (obr. 3 Kubík, úspěšný „čtyřkař“, kvalitativní/chudost, která není závislá na úspěchu v jiných předmětech).

Analýza úkolu

Pro studium významových shod a vizuální rozmanitosti poskytuje trojici klíčových pojmů teoretická sémantika. Jedná se o pojmy používané i v předcházejících textech této série: *výraz*, *význam*, *struktura*.

Pojem „výraz“ dovoluje uchopit a vysvětlovat *smyslovou estetickou (substanční) stránku* vyjádření anebo sdělování. Jeho prostřednictvím je možné rozebírat *proces rozlišování a třídění významů na základě smyslových podobností a rozdílů* mezi objekty. A konečně, pojem „výraz“ umožňuje rozebírat vazby mezi osobitou tvůrčí představou a jejím zobecňujícím – významovým – výkladem. Pojem „význam“ pak soustřeďuje pozornost na *intersubjektivní a zobecňující stránky výtvarného projevu, které závisejí na procesu abstrakce a logického usuzování*. Pojítkem mezi pojmy „výraz“ a „význam“ je pojem „*struktura*“, který vysvětluje přechody mezi jedinečností *aktuálního užití nebo prožívání výrazu* a jeho *zobecňujícím výkladem* (srov. Slavík 2007).

V souhrnu můžeme tedy povědět, že uvedenými třemi pojmy teoretické sémantiky je poskytnuta podpora pro výzkum procesu utváření vztahů mezi *strukturou výrazu, jeho interpretačním kontextem a přisuzovanými významy*. Na tomto procesu závisí jak charakter tvorby a její reflexe, tak sociální vyjednávání významů v kulturních souvislostech dané společnosti a doby (srov. Dyrtrtová; Lukavský; Slavík 2009).

A nyní již konkrétně k úloze, kterou zde probíráme. Žáci vybírali mezi různými možnostmi použití své zkušenosti, **jak pozorovat kresbu, co zvýraznit, nebo naopak zanedbat z příběhu**, v jakých souvislostech k němu přistupovat atd. Tento re-konstruktivní postup podle N. Goodmana (1996) patří mezi způsoby světá tvorby a je to tedy tvořivý proces. Světá tvorba podle Goodmana zahrnuje zejména *kompozici a dekompozici, zvýrazňování, uspořádání, vylučování a doplňování*. Tyto procesy se uplatňují ve třech komponentách vidění: (1) směr skenování nebo čtení obrazu, (2) utváření a propojování celků a částí, (3) rozhodnutí o přiřazení celku i částí do nadřazeného celku – kontextu (srov. Goodman 1996, Dyrtrtová; Lukavský; Slavík 2009).

Celá výuka se stále dotýkala schopnosti **variovat známý obsah a vyvíjet nové obsahy na základě tvorby opozit**. Vědomí opozit bylo to, co stále udržovalo ve výuce strukturální vztahy (viz dále). Tyto strukturální vztahy se stávaly

oporou pro *stálou kontrolu úspěšnosti řešení úkolu*. To je velmi důležité pro přípravu žáků k poučenému analytickému hodnocení, k rozvoji jejich kompetencí vlastního, autonomního hodnocení vizuální kultury a uměleckých děl. Žáci sami to dobře pochopili a pak také uměli odhadovat, jaká řešení jsou správnější a jaká méně (obr. 4, 5). Proto takové nastavení velmi pomáhá *reflexi a hodnocení výuky výtvarného projevu*, které bývá pro běžnou školní praxi ožehavým problémem.

První fáze výuky: zaměřeno na estetické kvality kresby

Byla zvolena ta nejjednodušší výtvarná média (měkká a tvrdá tužka, papír, guma). Nejprve bylo vysvětleno, v čem bude provedení úkolu obtížné – bude zapotřebí pozorně sledovat pokyny a přemýšlet o tom, co tvořím. Poté následovalo zadání první úlohy:

Děti, uměly byste zakreslit stopu tužky přerušovaně nebo spojitě? Děti souhlasí, že to umí. *Stopa zde neobsahuje žádný význam*, je to pouze technologie, vzorník, co médium umí. Další úkoly se budou snažit těmito možnostem postupně *dodávat význam* tak, aby ho děti pochopily a uměly samy použít.

Následující úkol bude těžší, a vy budete muset vymyslet jiné použití stopy. Budete kreslit do očíslovaných políček (sedm políček v širším formátu na jeho širší straně o velikosti asi 8 x 5 cm). Do (1.) prvního políčka tužkou nakreslete „rozčilené“. Do (2.) druhého „unavené“.

Dostavuje se mírná nejistota dětí z neobvyklého úkolu, proto je vybrán vhodný žák, který se neostýchá *obě exprese ukázat gesty*. Nevýhoda předvedení „rozčilené“ je, že všichni vlastně začmárají políčko. Použijí jen nápodobu viděného gesta. To ale v této fázi úkolu nevádí, důležité je, že **děti pochopily jak kontrast obou významů, tak možnost vyjádřit shodný význam různými vyjadřovacími prostředky**.

Proto druhý úkol má přinést v kontrastní expresi přemýšlení alespoň o opaku. Aby se zvýznamnilo gesto prvního, vlastně rozvíčovacího a uvolňovacího políčka, třetí políčko přináší sice

podobnou, ale vnitřně přesto odlišnou expresi, teprve zde vyučující počítá s prvními soustředěním a úvahou.¹

Do (3.) třetího políčka zakreslete „bláznivě“. Děti, jak se „bláznivě“ liší od „rozčilené“? Je rozčilený člověk bláznivý? Čím se to liší? Vyučující nepředpokládá, že děti budou umět tak jemnou nuanci ve stopě vyjádřit, ale domnívá se, že si ji začnou uvědomovat ve významu slov. Alespoň si uvědomují, když ještě neumí nakreslit, významovou odlišnost v paralelním symbolickém systému. Je využívána znalost významu expresí uchycených ve slovech pro rozšíření vědomí o vyjadřovacích možnostech vizuálních oborů. Vlastně nekreslí „bláznivě“, možná poprvé se zamýšlejí nad výtvarnou aplikací složitější exprese. **Do (4.) čtvrtého políčka zakreslete „nejisté“.** Toto políčko navazuje na druhé a vnitřně ho variuje.

To byly *složitější exprese v duálních vazbách*, které je zvýznamňovaly. Nyní využijeme běžného vyjadřování o stopě k tomu, aby na běžném označení žáci pochopili metaforu linky. **(5.) Nakreslete „tvrdě“.** Tvrdě nakreslená linie může vyjadřovat pevnost reálného tvaru, může tedy sloužit jako jeho *exemplifikace*. Může však také sloužit jako *exprese*, tj. jako metaforické vyjádření tvrdosti lidského jednání nebo povahy určitého člověka. Tvrdě není bláznivě, není rozčilené – ale přesto svým metaforickým expresivním obsahem k těmto dvěma slovům patří.

Další úkol se týká o nástup významů, které i v symbolickém systému slov *plavou v mezerách mezi pojmy*, a proto jsou označeny za „zvláštnosti“ vůči obvyklejším, běžněji užívaným typům slov – transparentních znaků se *zautomatizovaným významem*. Učíme děti myslet v duálních vazbách, aby od počátku chápaly, že to, co je *zvláštní*, se „odrazilo“ a vygenerovalo z něčeho, co je obvyklé. Že nejsou významy o sobě, ale vždy vůči sobě, tedy jen ve vzájemných vztazích.¹ Že vlastně mozek vymýšlí onu vazbu, vztah a pojmenuje „konce“ toho propojení.

Děti, do **(6.) šestého políčka zakreslete „zvláštně“.** Je to úkol, který budou asi děti pro nedostatek nápadů k řešení chtít „opsat“. Tomu by se dalo zamezit, ale vyučující to záměrně neřešila. Velmi rychle se samy vydělí děti,

které najdou svá řešení, od těch, které se uchýlily k „opsání“.

V reflexi pak je využito to, že žáci „opisování“ právě v tomto úkolu hravě sami poznají, sami se osvědčí a hlavně pochopí, že výtvarné obory vlastně při „opisování“ končí. Důvod je ten, že výtvarný projev není v naší kultuře *alografický* – interpretační, jako třeba hudební projev – ale *autografický*, založený v autorské originalitě tvorby (srov. Goodman 2007). Platí to samozřejmě jen tehdy, slibujeme-li si od výtvarné činnosti skutečně tvorbu a přenos nějakého zajímavějšího, plnějšího smyslu, obsahu. Děti samy tedy poznají, že se od ostatních předmětů tento odlišuje právě tím, že stejné výsledky jsou „špatné“, *protože je-li každý člověk jiný než všichni ostatní, pak i kresby každého jednotlivce, jeho osobní výraz, musí být jiné*. Protože jinak by nevyjadřovaly jedinečnost a svébytnost právě *této* myslí. I velmi malé děti tyto poměrně zásadní charakteristiky vizuálních oborů pak chápou.

Považujeme za důležité, že děti tento problém pochopí bez obvyklého škodlivého řešení, totiž že si každý může kreslit, co chce, protože to tak prostě „cítí“. Úkol je fázován a nastaven tak, aby bylo jasné, že výtvarná stopa poměrně přesně nese význam, který je *intersubjektivní*, a tedy je schopný přenosu a komunikace – prostě a jednoduše *význam* musí být do potřebné míry *srozumitelný*, přestože *jeho výraz je jedinečný*.

Na druhé straně i opisování si zaslouží reflexi spolu s dětmi a není možné na ně pohlížet jednostranně. „**Opisování**“ nechápeme jen jako možnost dostat se snadno ke správnému řešení, ale také jako projev nutnosti **komunikovat s jinými problémem, který neumím sám vyřešit**. Toto „opisování“ v sobě skrývá nezastupitelnou funkci a nutnost reflexe ve výtvarné výchově a v edukačním procesu obecně. Vnímáme se pohledem do očí druhého, svá řešení hodnotíme skrze „tvoje či jejich“ řešení, vždy vzniká vztahová struktura. Tvorba v tomto smyslu je vždy otázkou i odpovědí mezi lidmi...

Pro poslední políčko je zvolen význam, o kterém se vyučující domnívá, že ho děti slyšely, ale **nerozumějí mu**, jeho smysl se pouze **dohadují z kontextu**, v jakém je užit, což je ale pro

tvorbu významu zásadní dovednost. **Do (7.) sedmého políčka zakreslete „suverénně“.** Opatrnější děti nebudou vědět, co zakreslit, jiné udělají cokoliv v domnění, že to není kontrolovatelná záležitost. Jestli někdo slovu rozumí, může své řešení uplatnit.

Výuka je vedena tak, aby přesvědčila děti, že ač se jedná o symbolický systém tvarů, přítlaků, teček a kompozičního uspořádání, je schopen nést význam i ve své abstraktní podobě. Panuje rozšířený názor, že děti tohoto věku s výtvarnou abstrakcí pracovat neumí (myslí se nefigurativní formou). Spoluautorka článku proto vede výuku tak, aby došlo k zvýznamnění abstraktního tvaru.

Slovo „suverénně“ je posléze vsazeno do kontextu věty. Děti uhadují jeho smysl. Význam je vysvětlen slovy – je uveden do kontextu. Poté „**třídní herec“ předvede gesty „suverenitu“** a děti do spodního políčka opraví své kresebné řešení úlohy, protože již významu zadaného slova rozumějí. Spodní políčka (1–7) budou nyní sloužit k „opravám“.

(8) Zpřesnění významu (alespoň v myslí žáka) si vyučující slibuje po vyhledávání opozit k použitým slovům. Děti samy říkají opaky k použitým a nakresleným významům. Vznikají dvojice: rozčilený – klidný; unavený – energický; bláznivý – normální; nejistý – suverénní (použití předtím neznámého slova); tvrdý – měkký; zvláštní – obvyklý (což není vztah bláznivý – normální).

Děti jsou vyzvány, jestli nyní umí přesněji vyjádřit význam slova, aby tak učinily do spodních políček. Tuto činnost zvolilo jen málo dětí. Vyučující tím také detekoval již jistou únavu z neobvykle vedené výuky, kde je velmi omezena volná kresba.

Předpokládáme, že si děti takovou hodinu příliš „neužijí“ a téměř nezažijí uspokojení z vlastního výtvaru, protože práce je to poměrně náročná, a přitom děti ještě dost dobře nedohlédnou její „konec“. Vlastně vytvářejí důležité funkční vazby mezi výrazem a významem a tvoří tak „vzorník výtvarné struktury“, kterou ale ještě samy jako celek příliš nechápou. Proto je taková výuka nemůže na dlouho zaujmout. Je spíš vzhledem do jejich mysli, ale neumožňuje

dost dobře dosáhnout jeden z důležitých a obvyklých cílů výtvarné výchovy – uspokojení z vyjádření.

V této fázi tvorby opozit děti měly jen začít chápat, že význam je ve výtvarných oborech umístěn také v informaci, **JAK** je stopa vedena, nikoliv jen **CO** znázorňuje, co denotuje. **Celou touto částí výuky jsme tedy zaměřovali zvláštní pozornost dětí na estetické výrazové kvality kresby.** Porozumění se utvářelo pomalu, ale děti se musí naučit i to, že **mnohé věci nelze pochopit hned a najednou, že je nutné se s nimi nějakou dobu zabývat, aby se ukázal jejich smysl.** (obr. 1, 2)

Druhá fáze výuky: zaměřeno na porozumění vztahu mezi výrazem a významem

Další úkol již připravuje práci s formátem tak, aby žák rozuměl svým rozhodnutím. **(9) Do velkého políčka vlevo zakreslete „daleko v krajině“.** Záměrně není určeno v jaké krajině a čím v krajině. **Do téhož políčka zakreslete „velmi blízko“.** Označte písmenem **D** v své kresbě „daleko“ a písmenem **B**, co považujete za „blízko“.

(10) Do prostředního políčka zakreslete „na nedůležité místo“ (označte N) a do téhož tak, „abych si všimnul“ (označte V). Není kontrolováno ani regulováno, co děti kreslí, jen si mají uvědomit, že takové vazby existují a že **umístění ve formátu může nést význam;** připravujeme tak úkoly z následujícího komiksu.

Velmi zdůrazněna byla obtížnost posledního políčka. **(11) Děti, do posledního políčka (vpravo) nakreslete, když teď víte, co je normální a co zvláštní, „divnou věc“.** **Vyučující ustupuje z procvičování JAK a žáci mohou (ve svém věku obvykle) umístit význam do tvarů a do narace kresby, do denotační reference.** Po všech předchozích cvičeních opravdu úlevně kresba kreativní jedince bavila. Zjevně právě proto, že jsme se od značně abstraktní roviny vrátili do konkrétnější, dětem tohoto věku bližší úrovně přemýšlení. Díky velmi dobře rozpoznatelné motivovanosti dětí v této části úkolu bylo velmi rychle

možné rozeznat děti, které se zaujetím pracovaly, od dětí bezradných.

V této fázi tedy bylo vysvětleno **sémantické využití kompozice**, existence **více a méně důležitých míst** (prostřední políčko), schopnost formátu zachytit **prostorové vazby** (daleko a blízko), a také míru **neobvyklosti řešení** (třetí políčko), obr. 2, 3, 4.

(12) Nyní byly zavedeny a v gestech celé třídy aplikovány kresby opozitního vztahu oblé **Malumy** a geometrického **Takety**, a zopakováno, že suverénní není křehké. Jedná se o opozitum ve zvuku, kterému odpovídá tvar. Tato dvě pravidla: **ZVUK – TVAR** mají děti i nadále, při tvorbě nových tvarů a zvuků, dodržovat, což bude vyučující stále připomínat.

(13) Aby děti vzaly v úvahu celý rejstřík zapsatelných zvuků, byla napsána tiskacími písmeny celá abeceda bez písmen s háčky. Po dotaze, která písmena chybí, byla písmena s háčky doplněna, čímž si jich žáci všimli, měli je pojmenovat a shodli jsme se na tom, že jsou změkčená ve svém zvuku háčkem. Úkol zněl: **děti zakroužkujte ta písmena abecedy, která myslíte, že by mohla pomoci vymyslet další jména (varianty jmen) pro Malumu. Podtrhněte ta písmena, která myslíte, že by mohla totéž vytvořit pro Taketu.** Děti vysvětlují svá rozhodnutí a **vnímají tedy hrčivost, měkkost, ostrost zvuku při vyslovení** zkoumaného písmene. Začínají chápat, že písmena jsou dohodnuté grafické značky (vlastně „noty“) pro zvuk plynoucí z úst. Že Maluma a Takete je vlastně druh zvuku, které teď mimo vymyšlení kombinací musíme také **poslouchat, jak zní. Jako hudbu.**

Tímto úkolem umožňujeme uvědomit si rejstříky zvuků, ale dále nebude už zdůrazněno, že všechny musí využít. Rádi bychom takto vedeným úkolem roztrídili tvůrce na ty, kteří vybírají z nového, když mohou a ne, když musí.

(14) Dalším úkolem je **vymyslet tvar pro Kifilí**, čímž kontrolujeme, zda žáci pochopili odlišnost od Malumy a Takety a dovedou v dané vazbě (tvar odpovídá zvuku) vymyslet nové provedení.

(15) Výklad se nyní zabývá **předvedením práce kamery** (zejména „zoo-mování“, translokací), což je poslední úkol před vlastním zadáním komiksu. Žáci drží rukama výřez obdélníku

a „najíždějí“ na spolužáky jako kameraman kamerou a plní tato zadání: **Jsi kameraman, najdi na spolužákově zajímavý detail, zvětš ho „v kamerě“, kdy bys ho v příběhu použil? Když svou kameru roztřešes, jakou roli by to hrálo v příběhu? V hledáčku kamery jsi vše rozostřil, rozmazal, co by to pro příběh mohlo znamenat? Kamera vidí hodně malých věcí v dalece, zaměř ji tak, kdy bys v příběhu takové políčko použil?**

Třetí fáze výuky: zadání komiksu

Po přestávce byla v druhé hodině zadána **komplexní úloha – kreslit komiks s „diktovaným“ příběhem.** Průběh komiksu byl diktován ve slovech po políčkách, první čtyři políčka byla obvyklé velikosti, další žáci volí podle důležitosti políček v ději příběhu. **Děti jsou upozorněny, že vše, co jsme probrali v předchozí hodině, mají v tomto komiksu možnost využít. Zopakujeme, co umíme.** Přítlak na tužku a odtazeni, a tím vyjádření složitých významů (rozčileně, unaveně). Umíme umístit do políčka důležité a méně důležité tvary, tvary daleko a blízko, nacvičili jsme „divnost“

a „zvláštnost“. Rozumíme, proč Takete není Maluma a jak se liší od Kifilí a proč.

1. Do prvního políčka nakreslete: Maluma se vzbudila, *bylo pozdě*, vzpomněla si na Taketu (nezapomeňte zakreslit, že bylo pozdě).
2. Zakreslete, že Taketu včera bolelo břicho, a i když přišel *vesele*, pak byl velmi *unavený*.
3. Lehnul si na to *nejtíší místo* a poslouchal zvuky z *dálky*, slyšel *pípání kosa* a *hučení motoru*.
4. Hučení motoru ho bolelo v uších, *pronikavá bolest*.
5. Zmátl se mu celý svět (první políčko, kde si žák volí velikost).
6. Maluma si vzpomněla na Kifilí, to by mu mohlo pomoci! A také pomohlo!
7. Tvůrce sám vymyslí konec děje a napíše slovy, co nakreslil.
8. Vráť se do komiksu a do vhodného políčka domaluje počasí, řekne, jaké počasí, a proč právě do tohoto políčka.

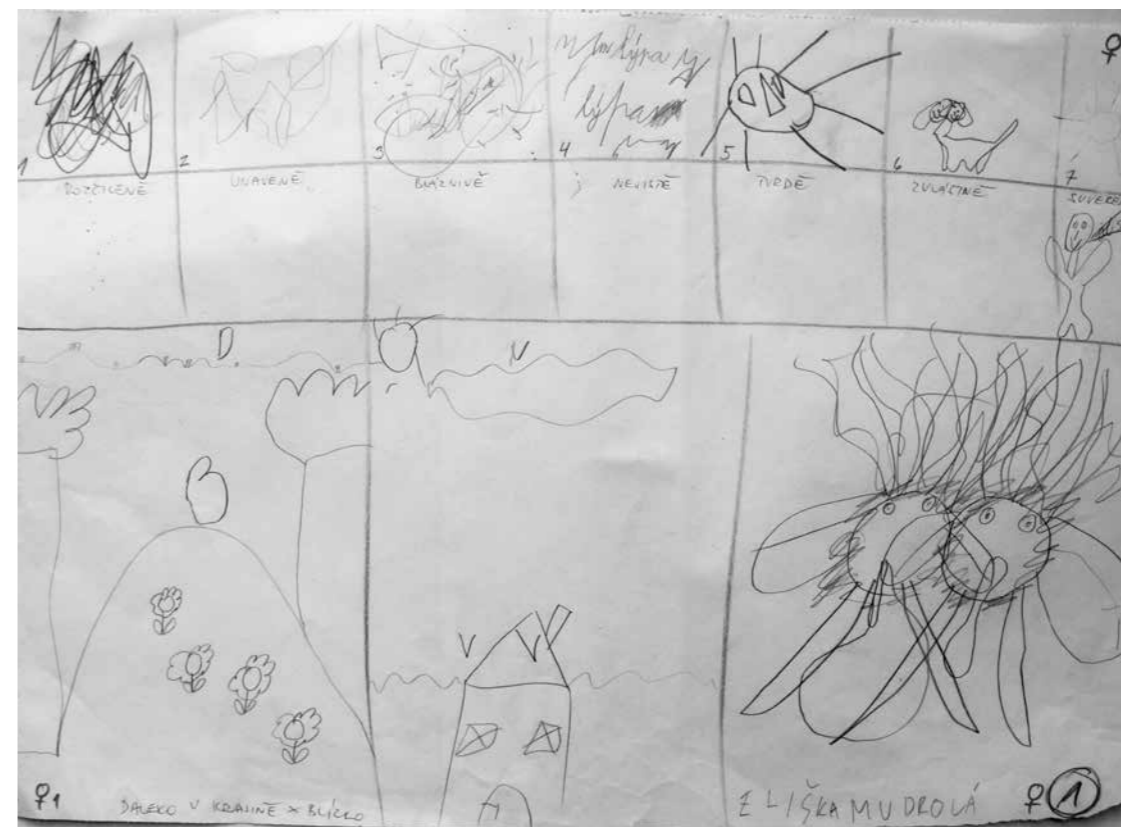
Dalšími úkoly mohly být práce s kamerou, kdy se mohlo měnit záramování políčka, mohly být zvýrazněny důležité detaily děje, vyhledána expresivita a barevně akcentována apod. (obr. 5, 6).

Souhrn a závěr

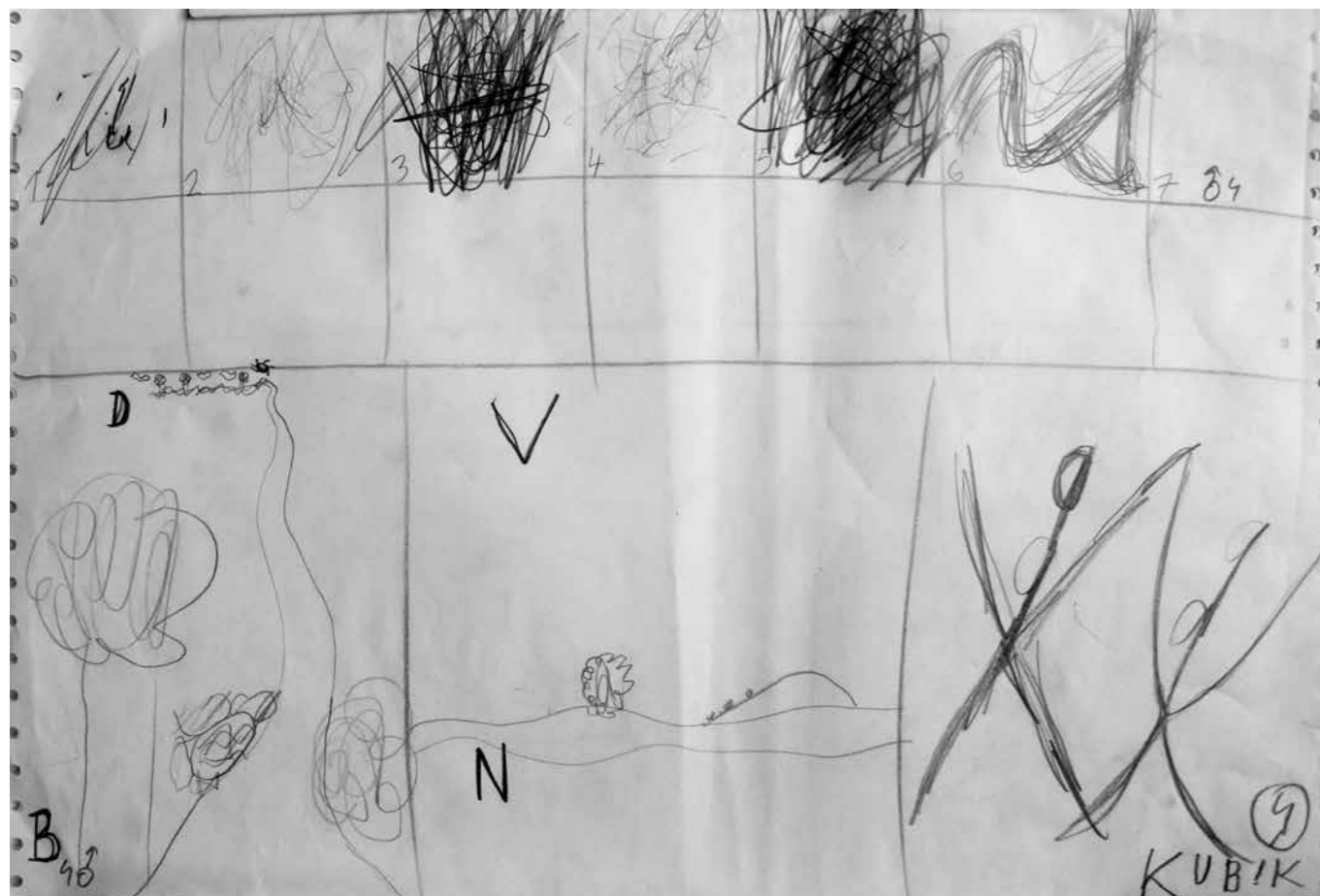
V předcházejícím textu jsme probrali postup řešení výtvarných úloh pro žáky čtvrtého a pátého ročníku základní školy. Úlohy byly založeny na synestetickém principu utváření významu na základě smyslových kvalit výrazu – obrazně řečeno, na principu „významu tvarů“.

Didaktickým záměrem bylo postupovat spolu se žáky při výtvarném řešení úlohy takovým způsobem, aby oni sami porozuměli hlavním principům dělání významu prostřednictvím utváření vizuální výrazové struktury. Uvedený analyticko-syntetický proces postupoval od reflexe jednotlivých částí struktury ke komponování výtvarného celku. Pro lepší orientaci v procesu dělání významu bylo využito sémantických opozit anebo kontrastů (rozčileně – unaveně). Při tomto postupu krok za krokem mohli žáci sami sledovat, jak souvisí vizuální podoba výrazové struktury s významy, které jí divák při percepci přisuzuje.

Jsmo přesvědčeni o tom, že podobný analyticky pojatý typ úloh je velmi důležitý pro to, aby se žáci postupně učili rozumět principům a smyslu intencionality v umění i v celé vizuální kultuře. Především propojení mezi osobním (personálním), sociálním a kulturním rozměrem našeho oboru.



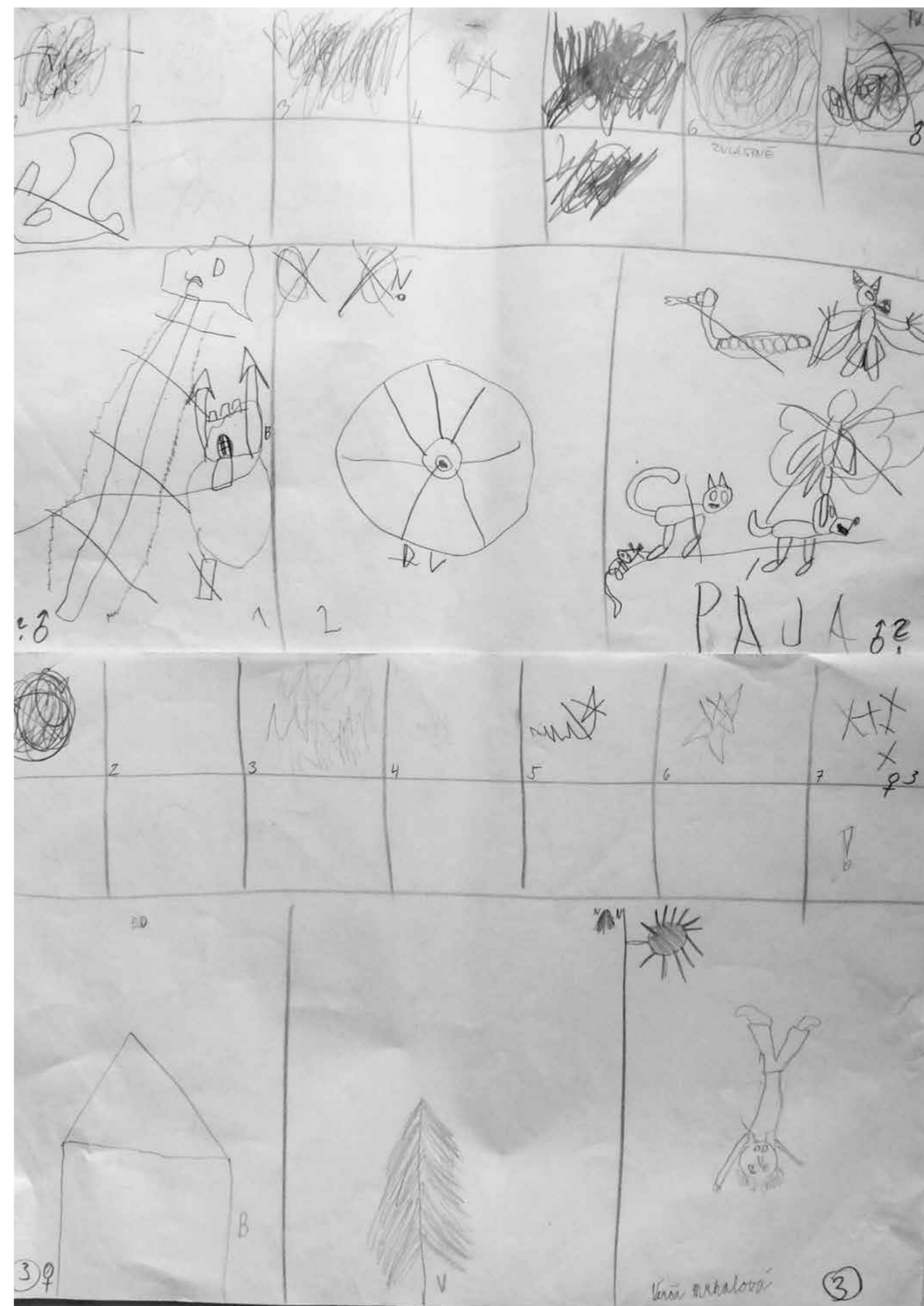
Obr. 2



Obr. 3

Komentáře k obr. 2, 3, 4

Listy autorů obsahující nahoře exprese (1 – 7) a pak tři větší formáty s tématy: (9) „daleko v krajině“ – „blízko v krajině“; (10) „na nedůležité místo – „tak, abych si všimnul“; (11) „divná věc“. Mimo celkového autorského pojetí si všímáme vyřešení „divné věci“, od tvarově i tematicky bohatých k chudším (obr. 4, dole). U autorky obr. 2 bych ráda upozornila, že škola, kde jsem výuku prováděla, leží ve vesnici v Českém středohoří, viz políčko „daleko – blízko“. „Daleko“ je horizont, které dítě zná: Milešovka a Kletečná. „Blízko“ vyřešila jako osovou zahradní sestavu typu „brána“, která budí dojem iluze prostoru, protože objekty (kytky) seřadila nad sebe a my můžeme číst „od nás“. Krásný příklad přehledného budování prostoru, jako na rozvinutém koberci proti nám (nizozemští mistři). „Suverénně“ opravila, vygumovala a do opravovacího okénka nakreslila člověka, který říká, že tu je on. Suverénnost pochopila jako sebeprosazování. Autor Kubík (obr. 3) „čtyřkař“, ustojí bez problémů srovnání s „jedničkáři“. Není úspěšný, protože pečlivě nebo „pěkně“ kreslí, ale protože v tomto typu výuky prokazuje, že umí kresbou myslet. Jeho varianty jsou odlišitelné, neopakují se, jsou pochopitelné, využívá celou plochu, variuje přítlak podle významu, jeho kresba je živá, je pracovitý. Na obr. 5 nahoře je autor, který „blízko-daleko“ vyjadřuje jako cestu k nám od hradu, nebo dokonce jako efekt kolejí (jestli ovšem neškrtať vyšší řešení). Vepředu a vzadu opět chápe jako nahoře a dole, přehlednost uspořádání ještě nenahrazuje zasouváním objektů za sebe „jako karty“. Jakmile to zjistí, bude už vědět, jak viděnou plochu papíru D2 uspořádat jinak. Ovšem velmi vtipné je jeho pojetí divné věci. Je divné, když myš honí kočku a ta honí psa... A nahoře ve škrtačce můžeme vidět varianty, které zamítl. Je velmi užitečné vést výuku tak, aby se reflexe mohla zmocnit i autorem vyloučených variant. Bývá to nejnositelnější část hodiny v pochopení myšlení a vyjadřování autora, kde i on sám si začíná rozumět. Obr. 5 dole, dobře splněný úkol, pečlivá, avšak stereotypní, myšlenkové prázdnoty a šedi plná práce.



Obr. 4



Obr. 5

Komentáře k obr. 5:

Srovnání kvalitního Maluma komiksu (autor výše) a nekvalitního provedení (níže). Autor výše: velmi srozumitelně nakresleno, že Maluma si vzpomněla na Taketu (využitá znalost bublin z komiksů), „bylo pozdě“ je vyjádřeno „nocí“. Na třetím a čtvrtém políčku je vtipné, jak dva odlišné zvuky lezou oknem do pokoje, až do/lezou na Taketu. Na šestém políčku vidíme v bublině tvar pro Kifilí (protažený s rozšířením). Takové Kifilí vzniká nejčastěji: protažený tvar, zdůvodňovaný pocitem kinetiky a foukání ve zvuku a tvaru.

Literatura

BATESON, G. *Mysl a příroda: nezbytná jednota*. Praha : Malvern, 2006. ISBN 80-86702-19-7.
 BLUMER, H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley : University of California Press, 1986. ISBN 0-520-05676-0.
 ČERVENKA, M. *Fikční světy lyriky*. Praha – Litomyšl : Paseka, 2009. ISBN 80-7185-592-8.
 DENNET, D. C. *Druhy myslí. K pochopení vědomí*. Praha : Academia, 2004. ISBN 800-200-1177-3.
 DYTRTOVÁ, K.; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J. Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11–17. RS 5096. ISSN 1210-3691.
 DYTRTOVÁ, K.; SLAVÍK, J. Smyslový přepis. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 2–3, s. 9–15. RS 5096. ISSN 1210-3691.
 ECO, U. *Meze interpretace*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.
 GOODMAN, N. *Způsoby světatvorby*. Bratislava : Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3.
 GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
 CHO, P. *Takeluma: An Exploration of Sound, Meaning, and Writing*. Dostupné

na <www.pcho.net/takeluma/takeluma-paper.pdf>
 JANÍK, T. Obsah vzdělávání. In PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 138–142. ISBN 978-80-7367-546-2.
 JANKOVIC, D.; MARKOVIC, S. (2001) Takete – Maluma phenomenon. *Perception*. 30 ECVF Abstract Supplement.
 JANKOVIC, D. Development of the Takete-maluma phenomenon: Children's performance on choice and visualization task. 29 European Conference on Visual Perception St-Petersburg, Russia 20–25 August 2006. Dostupné na <<http://www.perceptionweb.com/abstract.cgi?id=v000239>>
 KÖHLER, W. *Gestalt Psychology*, 2nd Ed. New York : Liveright, 1947.
 LINDAUER, M. S. Physiognomy and Art: Approaches from Above, Below, and Sideways. *Visual Arts Research*. 10, č. 1, *Psychology and Visual Arts Research (Spring 1984)*, s. 52–65.
 MICHELS, V. *Encyklopedický atlas hudby*. Praha : NLN, 2000. ISBN 80-7106-238-3.
 NIELSEN, A.; RENDALL, D. The sound of round: Evaluating the sound-symbolic role of consonants in the classic Takete-Maluma phenomenon. *Canadian Journal of Experimental Psychology/*

Revue canadienne de psychologie expérimentale, 65, č. 2, Jun 2011, s. 115–124.
 RAMACHANDRAN, V. S. & HUBBARD, E. M. (2001). Synaesthesia: A window into perception, thought and language. *Journal of Consciousness Studies*, 8, č. 12, s. 3–34.
 SLAVÍK, J. K termínu „Vizuálně obrazné vyjádření“ v oboru Výtvarná výchova. *Výtvarná výchova*, 2007, 47, č. 3–4, s. 17–21. ISSN 1210-3691.
 SLAVÍK, J. Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 4, s. 11–18. ISSN 1210-3691.

Poznámky:

¹ Zdůrazňujeme, že termín „expres“ zde chápeme jako specifický typ vyjádření, sdílení a sdělování, nikoliv v „naivním“ pojetí zúženém na živelný projev emoce – tzv. naivní expresionismus (srov. Slavík 2009).
² „Děti by se mohly učit, že podstatné jméno je slovo, které má vztah k přísudku. Že sloveso má vztah k podstatnému jménu jako k svému podmětu. A tak dále. Vztahy by se měly stát základem definicí...“ (Bateson 2006, s. 26–27).



Obr. 6

Komentáře k obr. 6:

dva odlišní autoři Maluma komiksů. Autor výše vtipně vyřešil „bolení v uších“ zoufale velikými ušima (čtvrté políčko). Také zmatení celého světa (páté políčko) je milé provedení – vše je nohama vzhůru. I zde Kifilí jako protažená forma. Autor níže vůbec neřeší kontext příběhu, vše umísťuje do podivného bezprostoroví a bezčasu, nepomáhá si žádnými atributy, proto také jeho děj zdaleka není tak srozumitelný. Výjimkou je poslední políčko, kdy se z obou hrdinů staly kamarádky/di (?), což autor vyřešil antropologizací Malumy a Takety. Obdržely/i ruce, aby mohly/i vyjádřit kamarádství.

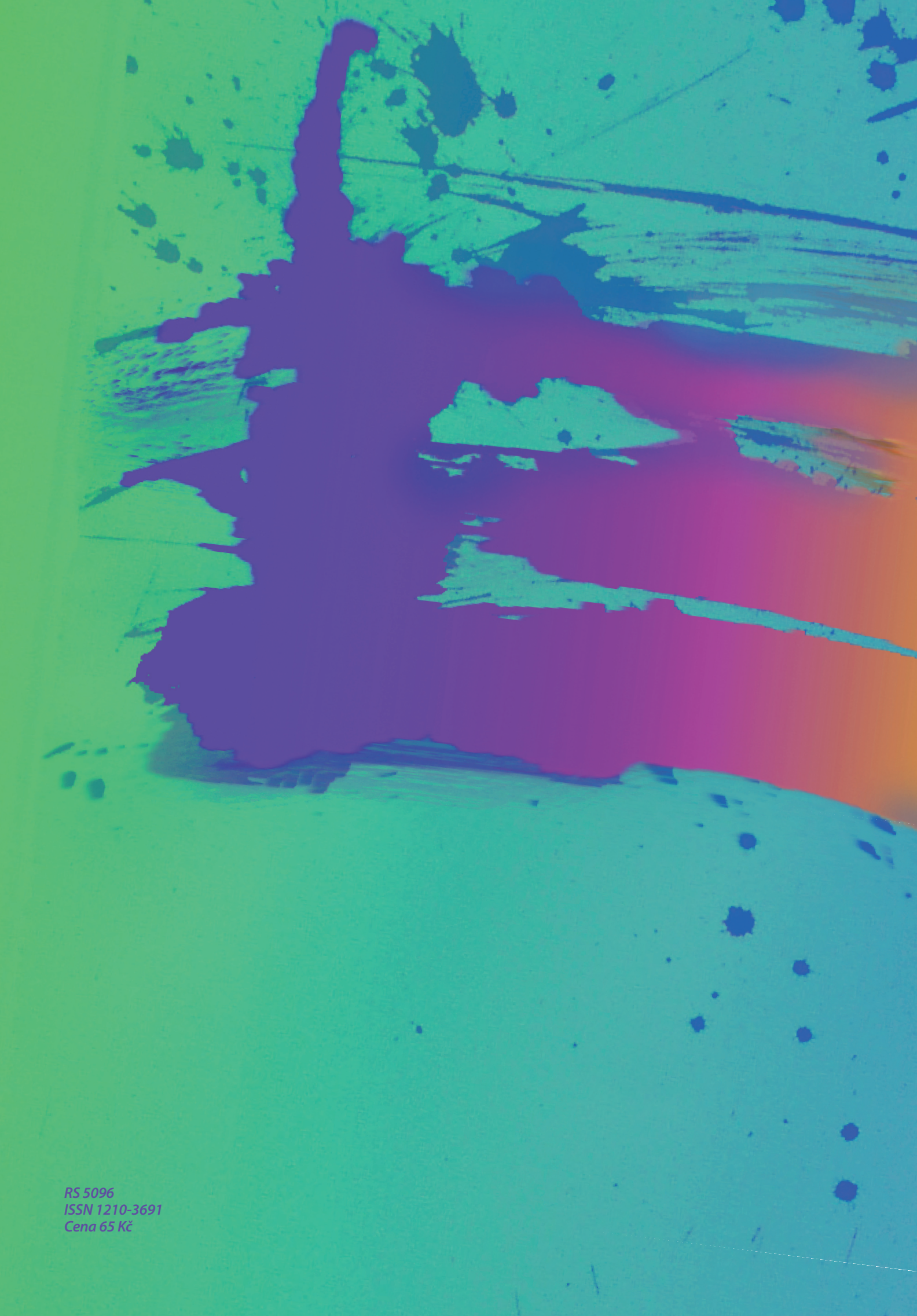
O autorech:

Doc. KATEŘINA DYTRTOVÁ, PhD., pracuje na katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů.

katerina.dytrtova@ujep.cz

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



RS 5096
ISSN 1210-3691
Cena 65 Kč