

The background is an abstract composition. A large, vibrant red splash dominates the upper right and center. Below it, a hand is visible, holding a brush and applying paint to a light-colored surface. The overall scene is dynamic and artistic, with various shades of red, pink, and white, and some dark spots scattered across the light background.

4/2013

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

K VÝSTAVĚ BAKALÁŘSKÝCH A DIPLOMOVÝCH PRACÍ STUDENTŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V ÚSTÍ NAD LABEM

Commentary on Bachelor's and Master's Studies final projects of Department of Art Education in Ústí nad Labem

Šárka Slaninová

Anotace:

Článek je věnován výstavě bakalářských a diplomových prací studentů výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Zaměřuje se na popis a výklad vystavených prací.

Abstract:

This article focuses on presentation final projects for the Bachelor's and Master's Studies of Department of Art Education at Faculty of Education of Jan Evangelista Purkyně in Ústí nad Labem.

Výstava bakalářských a diplomových prací výtvarně zaměřených oborů vysokých škol tradičně představuje s napětím očekávanou událost vyhledávanou nejen studenty, odborníky v daném oboru, ale i nejširší veřejností vůbec. Snad dvojnásobnou měrou to platí pro studenty oboru výtvarné výchovy na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Již druhým rokem měli studenti možnost své absolventské práce vystavit v prostorách CPI CITY CENTER, které se nacházejí přímo uprostřed města. Výstava se konala ve dnech 8.–24. května 2013.

Na výstavě bakalářských a diplomových prací byla letos prezentována práce celkem dvaceti studentů, kteří ve svém studiu dospěli do závěrečné fáze, v níž seznamují veřejnost s výsledky svého tvůrčího směřování. Vedle studentů závěrečných ročníků bakalářského a magisterského studia se výstavy dále účastnilo sedm studentů prvního a druhého ročníku bakalářského a magisterského studia, navržených vyučujícími katedry výtvarné kultury na výroční cenu. Výroční cena 2013 představuje v rámci dané události úplnou novinku, jejíž význam je spatřován v potřebě motivovat studenty pro samostatnou tvůrčí činnost i mimo oblast povinné výuky. Výstava závěrečných prací byla podpořena interním grantem Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Z hlediska skladebných souvislostí formálních a obsahových lze vystavené práce rozdělit na projekty výtvarné a projekty

výtvarně-pedagogické. Zastoupené bakalářské práce měly ve velké většině ráz výtvarného projektu. U magisterských prací pak tvořilo důležitou součást projektu pedagogické ukotvení sledované výtvarné problematiky.

Na obecné rovině lze říci, že vystavené závěrečné práce v prvé řadě svědčí o osobním zaujetí studentů zvoleným tématem. Tematicky se jednotlivé práce mnohdy značně různí (z pochopitelných důvodů, jež odpovídají naturelu a variabilitě zájmu studentů), v podloží této různorodosti však zůstává zachováno jádro společné všem individuálním uměleckým výpovědím. Tímto společným východiskem je elementární potřeba mladého člověka najít své vlastní místo ve světě prostřednictvím uměleckých postupů legitimizovaných právě silou autenticity tohoto nelehkého hledání. Z pochopitelných důvodů proto nemůžeme ponechat stranou osobní rovinu výpovědi vystavených prací, v níž někdy více otevřeně, jindy spíše nenápadně dochází ke zpřítomňování výsledků jedincova dialogu s jeho okolím, se světem. Věnujme se nejprve bakalářským pracím.

V návaznosti na zmíněné polohy výpovědi můžeme, myslím, v některých případech právem hovořit o volbě konceptuálního přístupu, ve kterém nejde primárně o subjektivitu výpovědi a materiálnost výtvarného řešení, ale kde je spíše subjektivita prvkem, či lépe řečeno zprostředkujícím činitelem obsahů a hodnot hledaných v rámci širšího komunitativního společenství, hodnot historicky podmíněných významy západní kultury,



Marek Borský, POST ARTUM – Toto není umění, video, vedoucí práce prof. Aleš Veselý

jíž je umění neodmyslitelnou součástí. Konceptuální hledisko se uplatňuje například v projektu *POST ARTUM – Toto není umění* Marka Borského, který se v několika videích pokusil vyvázat sériově vyráběný materiál určený k vytvoření uměleckého díla z jeho funkce a dát mu účel nový, pokud možno co nejpraktičtější.

Štefan Pecko se ve svém projektu nazvaném *Rituál jako denní obřad v současné umění* zaměřuje na výměnu rolí vnuka a dědy rodiny Peckových a odkrývá tak mimo jiné dimenzi mezigeneračního porozumění.

Za pozornost jistě stojí závěrečná práce Václava Špačka nazvaná *Transformace funerálního písma techniky a postupy grafity*. Václav Špaček pracuje s tématem smrti, s pamětí konkrétní lokality bývalých Sudet a rozehrává nebezpečnou hru nabitou rozporuplnými obsahy a nezpracovanými traumaty minulosti souvisejícími s divokým odsunem sudetských Němců.

Řídí redakční rada

Předseda:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Členové:

Mgr. Karla Cikánová
prof. PhDr. Radek Horáček, Ph.D.
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

Objednávky a fakturace:

e-mail: viera.cernochova@seznam.cz

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:

Tiskárna nakladatelství Karolinum

Upozornění pro autory:

Uzávěrky jednotlivých čísel
Výtvarné výchovy ročníku 2014:

- č. 1 – 31. prosince 2013
- č. 2 – 31. března 2014
- č. 3 – 30. června 2014
- č. 4 – 30. září 2014

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

Šárka Slaninová K výstavě bakalářských a diplomových prací studentů výtvarné výchovy v Ústí nad Labem	vnitřní obálka
Jutta Rymarczyk Vytvoření obrazu a řeč o něm – Výtvarná výchova v dvojjazyčném vzdělávání	4
Pavel Šamšula Antologie katedry výtvarné výchovy na jihu Čech. Sedmá dekáda vzdělávání výtvarných pedagogů v regionu. Recenze	9
Lenka Jarchovská Výtvarně keramické vzdělávání adolescentů se speciálními potřebami	10
Magdalena Novotná Se školkou do galerie 1. Příklady dobré praxe	14
Dagmar Kotlíková Komparační formy výtvarně-hudebních metodik v zahraničí a v České republice IV	16
Kateřina Dyrtrtová Publikace Jaroslava Bláhy Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/1. Recenze	21
Jakub Synecký Sedlecká kostnice (kaple Všetech Svatých) – jiný pohled	24

FROM THE CONTENTS

Šárka Slaninová: Commentary on Bachelor's and Master's Studies final projects of Department of Art Education in Ústí nad Labem

This article focuses on presentation final projects for the Bachelor's and Master's Studies of Department of Art Education at Faculty of Education of Jan Evangelista Purkyně in Ústí nad Labem.

Jutta Rymarczyk: Creating a Picture and Speaking about it – the Subject Art in Bilingual Education

The article discusses specific potentialities of bilingual art education. It presents the ways in which this bilingual subject is capable of achieving all the targets of bilingual education while maintaining and even giving a stronger emphasis to subject targets of Art. It presents the use of expressive and heuristic language functions in bilingual art classes and discusses the ways in which thinking and learning can be enhanced through an adequate employment of an artwork. It presents the potential of bilingual art education to contribute to the development of visual literacy as well as to be a powerful means to metalanguage and metacultural learning aims.

Pavel Šamšula: Anthology of Department of Visual Arts Education on Southern Bohemia. The seventh decade of educating Visual Arts educators in the region. Review.

Review on a book by A. Pospíšil

Lenka Jarchovská: The Art Education of Adolescents with Special Needs Focused on Teaching Ceramics

This paper deals with the art education of adolescents with special needs focused on teaching ceramics. It provs the basic tendencies of education and the concept of access not only historical, but mainly from the current perspective. It seeks to identify basic problems process of artistic education in term of not only teachers, but also from the perspective of handicapped person.

Magdalena Novotná: Visiting gallery 1. Examples of good practice

Interpretate the meaning of art work becomes part of art education just slowly. What competencies do the teachers need to deal with the pieces of art? The article present some examples of good practice of art education, based on interpretation of the art piece in kindergarten.

Dagmar Kotlíková: Comparative forms of artistic-musical of methodologies in the abroad and in the Czech Republic IV

The article deals with the analysis of consistent methodological models (foreign and Czech), which systematically integrate art and music.

Kateřina Dyrtrtová: Book Jaroslav Bláha "Art and music. Shape, space and time I/1. Review

Comparative work "Art and music" with the subtitle "Shape, space and time" by Jaroslav Bláha is engaged at the time of search interpretive contexts and their relationships. Its theme is therefore very important. He finds the general category of shape, space and time, which in its generality and physically not allow these symbolic systems exist, but actually creates the shape of these categories. This gives specifics which are an added value generated by sorting "the system", but actually they are just this characteristic or design, in which we think, perceive, and create the music and art. Keywords: art, space, time, shape comparison, language, creation, system.

Jakub Synecký: The Ossuary of Sedlec (All Saints Chapel) – from Another Perspective

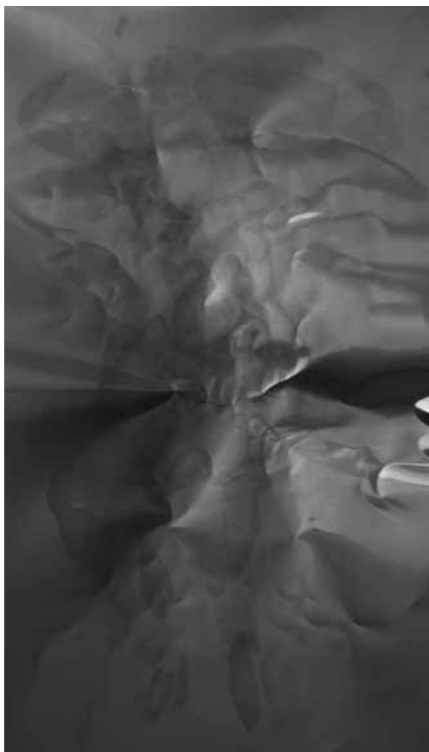
The ossuary (All Saints Chapel) in Kutná Hora - Sedlec is a monument famous for its decorative installation of human bone relics. In the baroque period, it was rebuilt by J. B. Santini, however, this article deals with a detailed investigation of its gothic appearance. A thorough analysis of its morphology leads to a necessity of an earlier dating for the erection of the chapel compared to the today's generally accepted opinion about the turn of the 14th and 15th centuries. Keywords: ossuary, Sedlec, All Saints Chapel, Santini, architecture, gothic, medieval, morphology.

Tematické okruhy závěrečných prací jsou blíže vymezeny pojmy intimity, veřejného prostoru, otisku těla, vzpomínek na dětství, interaktivity webového prostředí, magie a symboličnosti objektu, schémat převládajících v oblasti psychologie osobnosti nebo multikulturality.

Intimitu si většinou spojujeme se soukromou sférou života, do níž umožňujeme vstup pouze lidem, kterým důvěřujeme a o nichž víme, že naše nehlubší tajemství veřejně neodhalí. Žijeme ale v době plné paradoxů, v níž se mnozí v touze najít ideálního partnera řídí dobře míněnými radami psychologů, vyčtenými ze stránek časopisů o životním stylu. Odtud se dá pochopit, proč se s takovou vervou zbavujeme živého, svébytného centra své osobnosti, a přistupujeme na pravidla hry povrchní psychologie zdání.

Fenoménem zdánlivosti a idealizace na poli psychologie osobnosti se ve své bakalářské práci zabývá **Alena Vyskočilová**. Autorka se ve svém projektu kresebných portrétů nazvaném *Veřejná intimita virtuálního světa* – „Seznamka“ inspirovala internetovými seznamkami, ve kterých se lidé skrývají za obrazová simulakra, stylizující je do role bytostí, jimiž ve skutečnosti nejsou, ale chtějí jimi být; anebo jimi nejsou, ale cítí se jimi být. Důležitější než být, je zdát se. A v této rovině „veřejné intimity“ neexistuje žádný stud, žádný odstup od druhého, podobně jako tomu bylo v případě účinkujících televizních reality show typu „Big Brother“. Vyskočilová navíc divákovi nabízí, aby k prezentovaným osobám přiřadil vhodný protějšek.

Intimita bývá také spojena s pouhým dotekem. Dotýkáme se milované bytosti, ale dotýkáme se také věcí, jež tvoří běžnou součást našeho každodenně žitého prostoru. Intimitou doteku se ve stejnojmenné bakalářské práci zabývá **Nikola Březinová**. Březinová si ovšem nevšímá otisku coby stopy vědomé činnosti, zajímá se o bezděčné stopy, které kolem sebe tělo zanechává ve spánku. Lehá si na velkoformátový plech, který se tvaruje a zanechává otisky – na rozdíl od postele, která se neustále vrací do původního tvaru. Prostřednictvím dané realizace se autorka vztahuje k základním determinantům žitého osobního prostoru každého z nás a zaznamenává ty jeho složky, které obvykle zůstávají našim pohledům skryté.



Nikola Březinová, Intimita doteku, instalace, velkoformátový plech, vedoucí práce prof. Aleš Veselý



Eliška Šarounová, Osobní zátiší, velkoformátový tisk fotografií, vedoucí práce doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D.

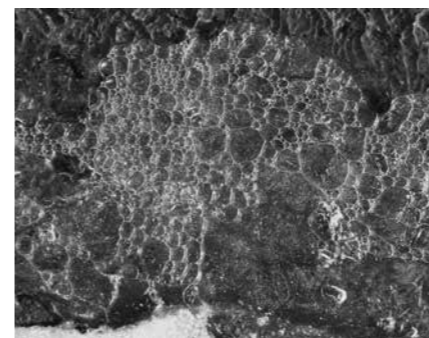
Problematice osobního prostoru se na výstavě závěrečných prací věnuje řada dalších autorů. Každý z nich jej však nahlíží optikou specifického zájmu, čemuž odpovídá volba média vyjádření. **Eliška Šarounová** zachycuje prostřednictvím média malby a fotografie svůj osobní prostor navozující atmosféru soukromí. Autorka pracuje s věcmi, které jsou v jejím životě spjaté s konkrétní vzpomínkou, a tyto předměty pak překrývá záclonami. Vznikají tak privátní osobní zátiší podřizující významové napětí odhalenosti a skrytosti. Ve velice podobném duchu

se nese i práce **Veroniky Slavíkové**, která v sérii videoinstalací pracuje s intimitou, vzpomínkou a interiérem. Slavíková i Šarounová výtvarně zhodnocují textil, materiál nesporně sochařských kvalit nesoících odkazy k určujícím podmínkám lidské existence, a tedy také – slovy fenomenologů – lidského vrůstání do světa. Tématem vymezení osobního prostoru pomocí performance se v sérii videí zabývá **Lenka Soukupová**. Pro Soukupovou je primárním předpokladem pro hlubší obeznámenost s danou problematikou pohyb jejího vlastního těla v prostoru.

Zmíňme se alespoň ve stručnosti o dalších možnostech využití tématu osobního prostoru. V realizaci nazvané *Lapač negací* rozšířil **Jakub Machek** téma osobního prostoru o metafyzické konotace. Vytvořil kovový svařovaný objekt – jehlan a naplnil jej symbolickými významy odkazujícími k vazbám lidské bytosti a kosmu. Machkova realizace sestávající z instalace a fotografické dokumentace procesu vytváření objektu svědčí o potřebě mladého člověka zakoušet ukotvení časové spirály individuálního prožívání v pevné ose uspořádaných a ve své stálosti smysluplných dějů.

Významovou linii zhodnocení osobního prostoru, být spíše ve volnější rovině, nese projekt **Veroniky Sigmundové** nazvaný *Já a moje dvojče*. Sigmundová pracuje s objektovou tvorbou, videem a fotografií, jejichž prostřednictvím provádí průzkum individuálního prožívání sebe a své sestry, dvojvaječných dvojčat. Ten jí má pomoci ke zhodnocení podivné ambivalence tohoto vztahu.

Není zde místo k tomu, abychom dopodrobna popisovali všechny vystavené závěrečné práce. Postačí, když uvedeme tematické okruhy těchto prací. Student **Long Do** představil projekt autorské knihy vietnamských pohádek vytvořený kombinovanou technikou, založený jednak na jejich srovnávání s pohádkami odlišných kultur, jednak na metodách vyprávění v různých odvětvích vizuální kultury. **Anežka Koubková** se v projektu *Očima dítěte* vrací do fantazijního světa vlastního dětství a totéž umožňuje divákovi prostřednictvím evokace hluboko zasutých vzpomínek napojených na obsahy kolektivního nevědomí. Autenticitou záznamu a drobnými posuny ve vnímání reality se ve své práci nazvané *Jetotocotoje*



Michaela Kardová, Jetotocotoje, fotografie, vedoucí práce prof. Aleš Veselý

zabývá **Michaela Kardová**. Znamky nenadálosti i variability vnímání nese též projekt **Šárky Lorencové**, která v instalaci *Emoce geometrie* řeší vztahy mezi linií na papíře a v prostoru. V závěrečné práci **Evy Svobodové** objevujeme metafory inspirované Biblií. Řadu vystavujících autorů bakalářských prací završuje **Martina Škopová**, která se zaměřuje na teotování jako na projev osobní psychologie.

Jak už bylo naznačeno v úvodu, magisterské diplomové práce nesměřují pouze k realizaci výtvarného projektu. Rozdíl spočívá v propojení výtvarného projektu s pedagogickým pozadím ve smyslu jak jeho teoretického pedagogického zhodnocení, tak jeho praktického ukotvení.

Skupinu vystavujících studentů v případě magisterských závěrečných prací tvoří trojlístek jmen Dagmar Myšákové, Jany Petrusové a Antonie Trejbalové. **Dagmar Myšáková** se ve své práci nazvané *Prostorová tvorba ve vzdělávacím obsahu předmětu výtvarná výchova v primárním vzdělávání* věnuje srovnávání požadavků Rámcové vzdělávacího programu na prostorovou tvorbu s obsahem metodických příruček pro učitele primárního vzdělávání. Myšáková dané informace konfrontuje s vlastními zkušenostmi z přípravy a realizace vlastních modelových hodin výtvarné výchovy na základní škole. Téma diplomové práce **Jany Petrusové** se váže ke zprostředkování reklamních strategií v hodinách výtvarné výchovy. Tato závěrečná práce je ve své praktické části zaměřena především na zprostředkování reklamních strategií studentům gymnázií, přičemž její autorka v první řadě usiluje o rozvíjení kritického myšlení mladého člověka v čase každodenních mediálních ataků na naše podvědomé i nevědomé duševní struktury. **Antonie Trejbalová**

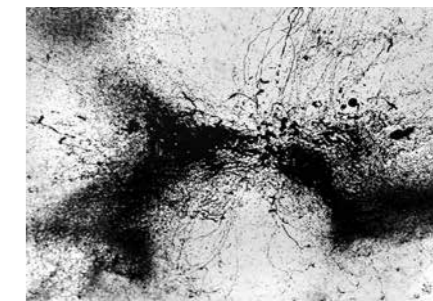
konfrontuje české prostředí s málo známým kontextem japonské pedagogiky umění. Zabývá se historií výuky výtvarné výchovy na japonských školách v historii i v současnosti. Významnou součástí její práce představuje kvalitativní výzkumná sonda v oblasti výtvarné výchovy na zahraniční výtvarné škole.

Z celkového počtu sedmi nominovaných studentů na výroční cenu (Michaela Fajmonová, Petr Kalous, Markéta Macková, Eva Myroniuková, Huy Pham, Kamila Plochová, Miroslav Velzel) zde ve stručnosti představíme práce tří z nich, kteří byli oceněni mimořádným



Eva Myroniuková, Krajina č. 39, kresba lihovým popisovačem na papír

stipendiem. **Eva Myroniuková** si za svou formátově velkorysou kresbu lesní krajiny, na níž pracovala dlouhých třicet devět dní, odnesla první cenu. Studentce se podařilo vystihnout dynamiku v přírodě probíhající dějů a propůjčit jim navíc ve vši nevinosti groteskní rysy. Student **Huy Pham** obdržel druhé místo za videoinstalaci přízračně nazvanou *Na křídlech lásky*. Pham se zaměřuje na převládající schémata vyprávění, která jsou přítomná v oblasti filmové a televizní zábavy. Divákovi předkládá v několika klípech stejný vizuální materiál vyjmutý z televizních romantických snímků, doplněný pokaždé o různou zvukovou stopu převzatou z jiných snímků. **Miroslav Velzel** získal ocenění za práci nazvanou *Dancing beans*. Velzelovým záměrem bylo spojit



Miroslav Velzel, Dancing beans, kresba inkoustem, papír A1

výtvarné umění s hudbou. V konceptu se rozhodl použít fazole, inkoust, reproduktory a papír formátu A1. Soustava reproduktorů autorovi posloužila k rozpořádání fazolí, které se pak rytmicky v rámci zákonitosti šíření zvukových vln rozptýlily po ploše. Velzelova práce je svou podobou experimentální. Autor zjistil, že basy a výšky zanechávají odlišné stopy. Proto přistoupil k výběru odlišných žánrů.

Mezi oceněnými autory bakalářských a diplomových prací se na prvních dvou místech v kategorii výtvarný projekt umístily studentky **Lenka Soukupová** a **Nikola Březinová**. Třetí místo obsadil student **Václav Špaček**. V kategorii výtvarně pedagogický projekt bylo uděleno pouze jedno ocenění, které získala diplomantka **Dagmar Myšáková**.

Aktuální formát výstavy bakalářských a diplomových prací studentů oboru výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně jeví, jak jsme měli možnost dosud sledovat, známky pozitivního směřování. K výstavě oproti minulému ročníku přibyl edukační program ve formě pracovních listů, tak aby bylo možné přistoupit k řadě vystavených prací prostřednictvím praktických úkolů, které navrhli vystavující studenti v rámci semináře Zprostředkování výtvarné tvorby. Jako méně povedenou vnímáme propagaci samotné akce, která by si jistě zasloužila jak cílenější prezentaci v tisku, tak vhodně umístěné ukazatele v samotném místě výstavy.

O autorce:

MgA. Šárka Slaninová je studentkou doktorského studia v oboru Teorie výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Zabývá se vztahem pedagogiky a filosofie výchovy, ontologickými souvislostmi výchovy a vztahem výchovy a umění.

Sarka.Slaninova@seznam.cz

VYTVOŘENÍ OBRAZU A ŘEČ O NĚM – VÝTVARNÁ VÝCHOVA V DVOJJAZYČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Creating a Picture and Speaking about it – the Subject Art in Bilingual Educatio

Jutta Rymarczyk

Anotace:

Článek pojednává o specifických možnostech výtvarné výchovy ve dvojjazyčném vyučování. Ukazuje, jak při dvojjazyčném vyučování výtvarné výchově lze dosahovat všech cílů dvojjazyčného vyučování při zachování a dokonce zdůraznění oborových cílů výtvarné výchovy. Objasňuje expresivní a heuristickou jazykovou funkci ve dvojjazyčné výtvarné výchově, představuje prostředky k posílení myšlení a učení prostřednictvím umění. Ukazuje, že výtvarná výchova může přispět k rozvoji vizuální gramotnosti a být optimálním prostředkem k metajazykovému a metakulturnímu poznávání.

Abstract:

The article discusses specific potentialities of bilingual art education. It presents the ways in which this bilingual subject is capable of achieving all the targets of bilingual education while maintaining and even giving a stronger emphasis to subject targets of Art. It presents the use of expressive and heuristic language functions in bilingual art classes and discusses the ways in which thinking and learning can be enhanced through an adequate employment of an artwork. It presents the potential of bilingual art education to contribute to the development of visual literacy as well as to be a powerful means to metalanguage and metacultural learning aims.

Výtvarná výchova má díky svým specifickým obsahům obrovský potenciál pro dvojjazyčné vyučování. Mezi její klady patří mimo jiné její možnost pracovat s uměleckými díly a s médií estetické praxe a její schopnost zjednodušit a zintenzivnit výuku cizímu jazyku a interkulturnímu učení. V souvislosti se současnou teoretickou diskusí na poli dvojjazyčného vzdělávání existuje následující vymezení hlavních cílů dvojjazyčného vyučování, zvané „C“ *content – communication – cognition – culture* (obsah – komunikace – poznání – kultura). Tyto aspekty se zde pokusíme vyjasnit, abychom upravili cestu dvojjazyčné výtvarné výchově.

1/ Umění jako prostor pro myšlení a učení

„Posílení myšlení a učení prostřednictvím umění“ je heslo harvardského programu *Artful Thinking Program*, ve kterém by studenti měli být vedeni k hlubším myšlenkovým a studijním postupům v rámci interdisciplinárního přístupu prací s díly výtvarného umění (Tishman & Palmer 2006). Základem tohoto programu je skutečnost, že existuje souvislost mezi recepcí uměleckého díla a „učením se myslet“ (ibid., s. 11), jinými slovy, kognitivní dovednosti je možné

se učit skrze povahu umění. Umění je přitom nahlíženo metaforicky, jako často komplexní, víceznačné a bohaté na obsah. Umělecká díla vznikají se záměrem získat naši pozornost. Umělci chtějí inspirovat diváka k pozorování, myšlení a zkoumání. Souvislost a blízkost umění k reflexi a myšlenkovým procesům je jasná: „Záměrně i mimoděk, umění přirozeně vyzývá k hlubšímu a širšímu myšlení“ (ibid.). Pro toto spojení mezi uměním a kognitivními procesy je uvedení umění do výuky cizích jazyků vysoce relevantní. Kognitivní dovednosti, jako popisování, zkoumání, vyvozování závěrů a hodnocení, jsou úzce spjaty s učením a užíváním řečových dovedností, a v tomto ohledu odpovídají řečovým funkcím (Otten 1993, s. 75). Osvojení, nebo spíše učení se cizímu jazyku probíhá samozřejmě nejen prostřednictvím recepce umění, ale stejně tak studentovou vlastní praktickou tvůrčí činností, které se také říká estetická praxe. Debaty studentů o uměleckých dílech a uměleckých objektech jsou dále reflektovány vizuálně a hapticky, čímž je osvojení cizího jazyka zasazeno do kontextově bohatého výukového prostředí, které optimálně podporuje procesy učení. Tyto dva aspekty předmětu Výtvarná výchova zakládají jeho vhodnost pro vyučovací metody dvojjazyčné jazykové výuky.

2/ Obsah – učení ve vztahu k obsahu a jazyku

Beatens Beardsmore píše, že obsahové učení je v centru dvojjazyčné metody: „V srdci procesu učení leží úspěšné učení se obsahu, a osvojování znalostí, dovedností a rozumění, které je vlastní dané disciplíně“ (2009, s.213). Vidíme v tom úžasnou perspektivu pro CLILové programy, které již ve svých definicích míří na integraci jazyka a obsahu. Vnitrooborové metodologické teoretické diskuse už od počátku dvojjazyčného vyučování dávají „překvapivě jednostranný důraz na jazykové a interkulturní kompetence“ (Gnutzmann 2007, s. 68). Například dvojjazyčné vyučování, které souviselo s dohodou mezi Německem a Francií v roce 1963, zdůrazňovalo jazyk a současnou kulturu sousední země, ale jen minimální pozornost byla věnována cílům předmětů, ve kterých byly tzv. partnerské jazyky zavedeny. Nelze se tedy divit, že obsahy předmětů se od sebe navzájem tematicky lišily jen nepatrně. Nejenom na základě této zkušenosti vidíme nutnost návratu k předmětovým obsahům. Často kritizovaná nízká jazyková úroveň promluv studentů v dvojjazyčných třídách byla řešená zvýšeným explicitním důrazem na promluvu při souběžném důrazu na obsah (Vollmer 2010). Přitom nebyla řešená

otázka, jaké má invazivní oprava chyb následky na studentovu motivaci k dvojjazyčnému učení. Proti tomu byly vzneseny argumenty, že problém má být řešený jinak než důrazem na jazyk (Rymarczyk 2003). Relativně nízké gramatické dovednosti se často vyskytovaly ve skupinách, ve kterých byly v cizím jazyce vyučovány kognitivně abstraktní, na textech založené předměty, jako je dějepis. Obtížnost takového předmětu, pokud je učený v gramaticky náročném jazyce, staví studenta, přinejmenším během prvních let školní docházky, před větší nárok, než tvořivý/umělecký předmět, kterým je Výtvarná výchova v angličtině (Rymarczyk 2003, s.48ff). „Symbolický vztah mezi jazykovým a obsahovým porozuměním vyžaduje důraz na způsob, jakým jsou předměty vyučovány, přičemž výuka probíhá spíše cizím jazykem a skrze cizí jazyk, než v jiném jazyce“ (Coyle 2002, s. 27). Zvláštní vhodnost výtvarné výchovy pro dvojjazyčné vyučování spočívá v jeho vizuálním nebo haptickém médiu, které může téměř neomezeně zjednodušit a zintenzivnit jazykovou výuku. Vizuální média začínají u diagramů, fotografií, kreseb a maleb, u různých procesů, které mohou být v hodinách pozorovány (příklady postupů práce nebo chování různých materiálů, jako je například míchání barev nebo rozpuštění vosku), a končí prací s počítačem a videem, nebo s filmovým uměním. Učení se cizímu jazyku se tak zjednoduší, protože v receptivním poli nestojí před ním bariéra. Jak velká je to výhoda, je patrné z výroku žáka šesté třídy: „Vlastně mi nezáleží na tom, jestli je hodina v němčině nebo angličtině. Protože výtvarná výchova v angličtině je úplně jiná než dějepis v angličtině. Ve výtvarné výchově všemu rozumím, protože to vidím“ (Rymarczyk 2003, s. 261). I když tento komentář nemůžeme přijmout úplně nekriticky, protože samozřejmě nerozumíme všemu, co vidíme, je z něj i tak zřejmé, že díky možnosti přímého přístupu k předmětu se v dvojjazyčné výtvarné výchově místo uvíznutí v mezerách slovníku otevírá studentům cesta pracovat s autentickými obrazovými texty. Tím, že srozumitelně používá autentických obrazových textů, může výtvarná výchova vystupovat jako předmět, který omezuje dilema dvojjazyčného jazykového vyučování, a to propast mezi kognitivními a emocionálními zájmy studujících

na jedné straně, a úrovní nároku cizího jazyka na straně druhé. Principy zjednodušující učení při práci s materiály jsou dobře známy z jiných metod výuky cizímu jazyku, např. *Total Physical Response* nebo *Learning by Doing* Johna Deweye. Zjednodušení procesu učení se cizímu jazyku se ve výtvarné výchově ale týká také mluvených textů. Studenti mohou proňset ucelené výroky, především takové, které odkazují ke konkrétním předmětům figurujícím v hodinách výtvarné výchovy, protože o nich jsou schopni vypovídat i při použití minimálního výraziva, a už jako začátečníci se tak aktivně podílet na dialogu ve třídě (Rymarczyk 2005a, s. 14f).

3/ Komunikace – Zvláštní umělecké řečové funkce a vizuální gramotnost

Výše vymezené charakteristiky umění otevírají velmi specifický přístup k uměleckým dílům. Skrze analýzu umění se také otevírá velmi specifický přístup k jazyku. Díky různorodosti uměleckých prací má pozorovatel celou škálu způsobů, jak k nim přistoupit a interpretovat je. Každý se dívá na umělecké dílo podle svých zkušeností a zájmů, které jsou formovány vědomostním zázemím a kulturou, ale také vlastním životem. Na jazykové rovině je to takzvaná *expresivní funkce* jazyka. Toto použití jazyka, které se nalézá v každém verbalizování percepce a v každém procesu tvorby, a které sleduje potřeby osobního vyjádření, je obsažené v následujících kategoriích expresivních jazykových exponentů.

Kategorie expresivních jazykových exponentů pro dvojjazyčné vzdělávání:

- Vysvětlování/předávání myšlenek, pocitů a významů (v obrazech)
- Vysvětlování/vyjadřování nadějí, obav a potíží (vzhledem k vlastní tvorbě)
- Hodnocení / posuzování vlastní práce a práce druhých
- Hodnocení / oceňování a kritizování vlastní práce a práce druhých
- Hodnocení / vyjadřování záliby a odporu
- Hodnocení/diskutování cest ke zlepšení práce

Přehled č. 1: Kategorie expresivních jazykových exponentů pro bilingvní Výtvarnou výchovu (Rymarczyk 2003, s. 161ff.)

Tento přehled jasně ukazuje, že bilingvní vzdělávání není jenom o bezvadném popisu obrazu, ale také o skutečném potenciálu, který nám umění dává, a oproti tomu, když je, jak se často stává, dílo prostě vytržené z Výtvarné výchovy například proto, aby uvedlo téma jiného předmětu. Aby byli studenti vyvedeni z této omezené perspektivy, a aby se posunuli dál, mohou učitelé použít následující postup. Tishman a Palmer (2006, s. 15, 26) mluví o třech krocích „vidím/myslím/zajímám se“ jako o jednom z myšlenkových návyků, jimiž se pokoušejí optimalizovat studentovo myšlení. Oproti otázce, která míří na uvedení jednoho aspektu nebo rozsáhlého popisu obrazu, je tu pokus přesunout pozornost studujícího, probudit jeho zvědavost, vědeckou touhu nebo dokonce skepsi.

„Vidím/myslím/zajímám se“

- Co vidíš?
- Co si o tom myslíš ?
- Co tě při tom zajímá?

Přehled č. 2: Tři kroky podle Tishmana a Palmera (srov. Tishman & Palmer 2006, s. 15, 26)

Poté, co se seznámí se sekvencí těchto kroků, měl by studující hned dostat možnost přistoupit k dalšímu kroku, který se zabývá pragmatickou analýzou obrazu nebo spíše oblastí jeho účinku. Uvedené schéma odpovídá výpovědi o vlastních pocitech studentů, nebo spíše o jejich vlastním hodnocení. Pozornost by měla být především věnována faktu, že tyto výroky jsou k obrazu přidávány, což znamená, že jde o zpětnou vazbu k formálním a obsahovým aspektům. Důraz na individuální přístup k obrazu souvisí s faktem, že obraz je epistemické médium, které v návaznosti na dosažené vědomosti překračuje dokumentování světa (Gördüren 2010, s. 34). Vědy, které se zabývají obrazy a rozvíjejí se zhruba od roku 1990, poukazují na to, že dokonce vědecké obrazy jsou vázány k subjektivní tvořivé vůli. Zdálnivá objektivita výsledků obrazových metod tvorby tedy neexistuje; také vědecké obrazy jsou tvořeny podle „subjektivních rozhodnutí o předkládaném artefaktu“ (ibid., s. 21), který je navíc vnímaný divákem individuálně, a je tříděn podle jeho vlastních zkušeností a vědomostí do jeho vlastních kategorií (ibid.). Při vedení studujících

k vizuální gramotnosti musíme tento fakt vzít v úvahu. Důraz na expresivní funkci jazyka, která je vázaná k analýzám umění, se tu tedy zdá být přiměřený. O potřebě zabývat se kompetentním používáním obrazu, stejně jako vizuální gramotností, je dnes už všeobecný konsensus. Tento vývoj také přináší převahu nových, na obrazech založených technologií, a také je patrná relevantnost používání obrazů v různých vyučovacích předmětech (pro informaci o přínosu pro výuku cizího jazyka srov. Hecke & Surkamp 2010). V tomto kontextu je zajímavé, že v mnoha zemích je přitom kladený mnohem větší důraz na pozorovací dovednosti, které jsou kladeny na stejnou úroveň, jako řečové dovednosti. V programu Gramotnost pro všechny, zavedeném australským ministerstvem vzdělání, to je jasně vidět. Vizuální moment je tam patrný ve všech vyučovacích předmětech prostřednictvím pojetí integrovaných dovedností. Gramotnost je integrálně vztažena k učení ve všech oblastech kurikula a umožňuje všem, aby rozvinuli své vědomosti a rozumění. Čtení a psaní, je-li integrováno s mluvením, poslechem, pozorováním a kritickým myšlením, konstituuje hodnotové aspekty gramotnosti v moderním světě (DEETYA 1998, s. 7; zvýraznění J.R.). Bilingvní předmět Výtvarná výchova může být ve vzdělávání velmi důležitý právě proto, že pozorování by v něm mělo být profesionálně zprostředkováno tak, aby nedošlo ke zjednodušení používání obrazů na ilustrační nebo motivační prostředky. Dále: účinné uvedení obrazů se podaří spíše uvnitř Výtvarné výchovy, než uvnitř jakéhokoli jiného předmětu. Základní principy tvorby a perceptivní teoretické principy musejí být erudovaně předávány, mají-li studující získat kompetence pro tvorbu obrazů, která je potřebná třeba i k něčemu takovému, jako je vytvoření prezentace v Power Pointu. Je nutné vytvořit takovou vizuální gramotnost, která se nevztahuje jenom na receptivní rovinu, jak se to bohužel často stává. Frey and Fisher (2008) mluví o „[...] ucelených aktech tvorby významu skrze používání statického nebo pohyblivého obrazu“, podobně říká Burmark (2008): „Být vizuálně gramotný znamená „číst“ (konzumovat/interpretovat) obrazy a „psát“ (tvorit/používat) vizuálně bohatá sdělení.“ Podle Freye a Fishera (Frey and Fisher 2008)

je klíčovou *tvorba významu*, vztahující se k receptivnímu i k produktivnímu poli, zatímco Burmark rozděluje receptivní a produkční a tvoří explicitní vymezení: „číst“ a „psát“ nebo spíše „konzumovat/interpretovat“ a „používat/tvořit“.

Náročný úkol vést studenty k receptivní a produktivní vizuální gramotnosti se samozřejmě vyskytuje i v tradičních, nejen bilingvních hodinách výtvarné výchovy. Bilingvní výtvarná výchova má ale v tomto ohledu určitou zvláštnost, že totiž význam médií je v každé dvojjazyčné hodině ještě větší, než v tradiční výtvarné výchově. Dvojjazyčné vzdělávání vyžaduje prostředí bohaté na média, aby mohlo podpořit učení cizímu jazyku, takže relevance profesionálního použití obrazů je tu dokonce důležitější než v hodinách, které jsou vedené v hlavním vyučovacím jazyce školy.

4/ Poznávání – spojení myšlení a jazyka

Další jazyková funkce, o které tu budeme mluvit, je v podstatě akademickou jazykovou funkcí, a je náročná, má-li být uvedena do hodin výtvarné výchovy. Heuristická funkce jazyka není rovná kognitivnímu zvládnutí akademického jazyka, ale umožňuje nám získat vhled do zvláštního a abstraktního obsahu. Jazykové exponenty heuristické funkce mohou být rozděleny, stejně jako expresivní, do různých kategorií. Můžeme například udělat následující rozlišení:

Kategorie heuristických jazykových exponentů pro dvojjazyčnou výtvarnou výchovu

- popisování/ rozpoznávání
- vysvětlování/ klasifikování
- uzavírání/ navrhování

Přehled č. 3: Kategorie heuristických jazykových exponentů pro dvojjazyčnou výtvarnou výchovu

Pro poslední kategorii uzavírání/ navrhování uvádím příklady jazykových exponentů pro ústní interakce, které se vztahují k uvedení uměleckého díla do estetické praxe:

- Jazykové exponenty heuristické funkce uzavírání/ navrhování
- Ne/mohu/můžeš/porozumět/rozpoznat/cítit/rozlišit mezi [...]

- Proto/a tak/mám/máš/mohu/můžeš namalovat/nakreslit/vytvořit něco [srovnání]
- Když zvolím/zvolíš jinou barvu/texturu/formu/materiál, ta práce bude [srovnání]

Přehled č. 4: Jazykové exponenty heuristické funkce uzavírání/ navrhování

Kontext těchto jazykových exponentů ukazuje, že použití heuristické funkce jazyka se může objevovat v situacích bohatých na informace, což umožňuje krok za krokem, společně se specializovaným slovníkem, případně komplexními gramatickými strukturami, rozšíření na abstraktní, kognitivně náročnější kontexty. Nelze ale doporučit samostatné používání jazykových exponentů za účelem jejich nácviku, ale jen společně s dalšími technikami z oblasti tvorby. Výhoda tohoto postupu je, že studenti dostávají instrukce pro tvorbu, které stimulují myšlenkové procesy, a ustálená sekvence jim usnadňuje průchod problematickými momenty práce.

Tishman a Palmer (2006, s. 9) v této souvislosti nemluví o „technikách“, ale o *myšlenkových návycích, které mají rozvíjet myšlenkové dispozice studujících. Tyto myšlenkové dispozice určují, co je člověk schopný dělat v rámci svých kognitivních schopností* (ibid., s. 7ff) a souvisí s intelektuálním chováním, o kterém Tishman a Palmer mluví jako o *uvažování*, a vztahují jej například k argumentaci a hledání důkazů. Postup *uvažování* je pak technikou: „Prohlášení/opora/otázka“, a v těchto třech krocích slouží studentům k promyšlené interpretaci díla.“

„prohlášení/opora/otázka“:

1. Udělej prohlášení o díle nebo o tématu.
Prohlášení; výklad nebo interpretace nějakého aspektu díla nebo tématu
2. Uveď oporu pro svoje prohlášení.
Opora; co vidíš, cítíš, a víš, že to může podpořit tvoje prohlášení
3. Polož otázku, která se vztahuje ke tvému prohlášení.
Otázka; co zůstalo ve vzduchu, co zůstalo neodpovězeno? Jaké nové otázky otevírá tvoje prohlášení?

Přehled č. 5: „Prohlášení/opora/otázka“: Návyky rozvažování (Tishman & Palmer 2006, s. 18)

Formulace „dělej prohlášení o díle nebo tématu“ poukazuje na to, že *rozvažovací návyky už dále nejsou zaměřené na pozorování umění. Jde o celkové, explicitnější spektrum dané věci, nebo spíše o za ním skryté vhledy a myšlenkové operace, které mohou optimálně vznikat právě praxí na poli umění: rozvoj rozumění dílům pomáhá učiteli a studentům najít spojitosti s dalšími tématy. Myšlenkové návyky nejen pomáhají učiteli a studentům myslet o umění a ostatních předmětech novým způsobem, ale také je povzbuzují v hlubším myšlení. Důležitá epistemická poselství – jako že učení začíná vlastní myšlenkou, učení vyžaduje osobní zájem, učení může být skupinový proces se skupinovým výstupem, a otázky jsou zároveň výstupy a prostředky – jsou (mezi jinými) předávána skrze praxi myšlenkových návyků ve Výtvarné výchově i v jiných předmětech* (Tishman & Palmer 2006, s. 50). Protože myšlení je vždy spojené s jazykem, není překvapující, že učitel může pozorovat, jak u dětí ve třídě, kde se používají *myšlenkové návyky*, dochází také ke zlepšení slovníku: „Zjistila jsem, že studenti jsou zaujatí, pozorují, jak se rozvíjí jejich slovník“ (ibid., s. 53). Je nutné zdůraznit, že to není jenom rozvoj slovníku specifického pro umění, ale že se překrývá s jiným slovníkem, slovníkem složeným z jazykových exponentů s heuristickou funkcí. Můžeme tedy mluvit o dalším důležitém vzdělávacím cíli uvnitř dvojjazyčného vzdělávání, o meta-jazykových cílech. Jazykové vědomí a vědomí o jazykovém učení jsou dvě roviny, na kterých se studenti učí jazyk a zlepšují svoje řečové dovednosti (Rymarczyk 2003, s. 39ff). Zvláště druhá z nich podporuje studenty ve vědomém přístupu ke strategiím, které mohou usměrňovat jazykové učení a ze kterých se výše zmíněné techniky, jako například *myšlenkové návyky*, mohou vyvinout.

Další důležitou součástí procesu učení je pracovní portfolio. Pro výtvarnou výchovu je zvlášť vhodné. Známkování v dvojjazyčné výtvarné výchově je jím značně zjednodušené. Zatímco v předmětech založených na textech nelze často oddělit výkon v předmětu od výkonu

v jazyce, protože výkon se musí nutně odehrávat v jazyce, v dvojjazyčné Výtvarné výchově tento problém neexistuje. Učitel se nemusí vracet do studentova prvního jazyka, aby získal jasný obraz o výkonu v předmětu. V portfoliu mohou být obrazové texty, které podpoří psaná vyjádření a usnadní studentům předložit jejich myšlenky. V estetické praxi můžeme pracovat s díly, která mohou být hodnocena a předkládána i s určitými nedostatky v jazyce. Důležitý moment přitom není zjednodušení známkování pro učitele, stejně jako u žáka nejde o to, vyhnout se používání slovníku. Hlavní potenciál předmětu dvojjazyčná Výtvarná výchova je ten, že objekty v něm vzniklé umožňují také slabším studentům získat prostor pro myšlení, dávají jim možnost vyjádřit se a zažít úspěch.

5/ Kultura – od smyslu a interkulturního učení k vlastnímu kulturnímu vymezení

Výtvarná výchova jako dvojjazyčný předmět skrývá úžasné cesty předávání kulturních kompetencí; objevování nových světů v ní nemá hranice. Předmět Výtvarná výchova dnes s ohledem na metodologii stejně jako na obsah, sdílí mnoho společného s některými dalšími předměty (s těmi, které mají blízko k hledání, výzkumu a zkoušení svých obsahů), ale jeho velká zvláštnost je v tom, že proti sobě staví danost a hru, vědomost a fikci, realitu a možnost, takže to, co je neznámé, cizí a neobyčejné, je jasně rozlišené (Busse 2004, s. 16). Nabídka látky předmětu nám umožňuje objevit kulturní zvláštnosti, které sahají od subkultur přes věkové a genderové hranice k utopickým fantazijním světům. Velmi zajímavý pro bilingvní vzdělávání je snadný přístup k interkulturním vazbám. Mohou být sledovány podle jednotlivých umělců, stylů, jako je například francouzský impresionismus, nebo také podle věcných témat. Realizace metakulturních cílů může být v důsledku viděná jako analogická rovině metajazykových cílů. Nová interkulturní znalost může podpořit rozvoj rozumění cizímu jazyku (Rymarczyk: 2003, s. 42). Co se zde také zdá být významné, je spojení s jazykem a praxí daného myšlenkového postupu, kterým se k dílu přibližujeme. „Dřív jsem si myslel...“, „Teď si myslím...“ je jedna z technik, kterou

Tishman a Palmer (2006, s. 36) navrhuje jako techniku pro procvičení schopnosti „porovnávání a propojování“. Začátky vět „Myslel jsem si...“ a „Nyní si myslím...“ mohou pomoci studentům reflektovat, jak a proč se jejich myšlení – nebo zde spíše jejich pohled na cizí kulturní fenomén – změnilo. Musejí vidět své rozumění předmětu, změnu svých názorů, přesvědčení o dané věci, a musejí je vyjádřit v jazyce.

„Myslel/a jsem si...“	„Teď si myslím...“
Myslel/a jsem si, že tento obecný jev/ toto společenství	Když se teď dívám na menší detail/ širší kontext...
Soustředil/a jsem se na srovnání/ detaily	Když se dívám na fotografii, snažím se...
	Srovnáním těchto dvou osudů se mi vyjasnilo, že...

Přehled č. 6: „Myslel/a jsem si...“, „Teď si myslím“

V kontextu interkulturního učení to není jenom dílo samo, ale také zadaný úkol, který ve velké míře rozhoduje o tom, jak student k dílu přistoupí. Současně je student vystavený zcela různým jazykovým a kognitivním nárokům. K narativnímu dílu je možné přistupovat narativně. Technika „začátek/střed/konec“ je taková technika, která by měla pomoci nácviku pozorování a imaginace (Tishman & Palmer, s. 32), a může být rozšířena na mluvený a psaný projev. Přitom může být do úkolu zapojena některá kulturně zaměřená vědomost.

- „začátek/střed/konec“
- Je v tomto díle zobrazený začátek příběhu, co se může stát potom?
- Je v tomto díle zobrazený prostředek příběhu, co se mohlo stát předtím? Co se má stát dál?
- Je v tomto díle zobrazený konec příběhu, o čem ten příběh může být?

Přehled č. 7: „začátek/střed/konec“ – technika

Pro rozpoznávání obsahů obrazů potřebují studenti politické, sociální

a kulturní znalosti kontextu. Webové stránky galerií a muzeí nabízejí pro tento druh práce mnoho informací a impulsů. Nicméně jenom proto, že možnosti (inter-)kulturního učení ve výtvarné výchově jsou neomezené, neměli bychom v žádném případě zapomínat, že právě tehdy, když se zabýváme hodnotami cizí kultury (studujeme například osudy britských emigrantských vln do Austrálie), zabýváme se nejvíc svými vlastními, individuálními kulturními otázkami. Mluvení a pojmová práce v dvojjazyčné výtvarné výchově může podpořit studenty v tom, aby si byli vědomi své vlastní kultury a jejich úhlů pohledu.

6/ Závěr a návrh

Interpretace čtyř „C“ ukázala, že všech hlavních cílů dvojjazyčného vzdělávání může být ve výtvarné výchově dosaženo. Výtvarná výchova disponuje speciálními médii, a přístup k nim není komplikovaný cizojazyčnými bariérami; i začátečníci mohou úspěšně interagovat v cizojazyčném prostředí. Jazykové cíle přitom mohou být dosaženy v extrémně komplikovaném diskurzu. Komunikace může být ovlivněna osobně subjektivním přístupem k umění a přitom může, díky výcviku k vizuální gramotnosti, mít vysokou interdisciplinární relevanci. Dokonce metodologické vzdělávací cíle na poli recepce a produkce obrazů nemohou být v žádném jiném předmětu tak profesionálně sledované, jako ve výtvarné výchově. Při výcviku v některých specifických technikách pro práci s dílem a při použití jazykových exponentů s heuristickou funkcí, je možné dosáhnout metajazykových a metakulturních výukových cílů. Interkulturní vzdělávací cíle, které jsou dnes pro mnohé stále ještě nejdůležitější, mohou být dosaženy díky množství možností, které umělecká díla nabízejí. Výtvarná výchova může významně obohatit dvojjazyčné vyučování. Zvláště na poli metodologie vizuální gramotnosti je její zvláštní interdisciplinární potenciál. Dvojjazyčná výtvarná výchova může v cizím jazyce pomoci připravit cestu jiným předmětům, a tak poskytnout významné milníky předmětové metodologii dvojjazyčného vyučování, která je charakteristická svými přesahy. Klíč k tomuto potenciálu leží v látce tohoto předmětu.

Literatura:

BAETENS BEARDSMORE, H. Language Promotion by European Supra-national Institutions. In GARCÍA, O., with contributions by Hugo Baetens Beardsmore. *Bilingual Education in the 21 Century: A Global Perspective*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2009.

BURMARK, L. Visual Literacy – What You Get Is What You See. In FREY, N.; FISHER, D. (eds.). *Teaching Visual Literacy. Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and more to Develop Comprehension and Thinking Skills*. Thousand oaks, CA: Corwin Press, 2008, s. 5–25.

BUSSE, K-P. *Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten*. Norderstedt: Books on Demand, 2004.

COYLE, D. Against All Odds: Lessons from Content and Language Integrated Learning in English Secondary Schools. In SO, D. W. C.; JONES, G.M. (eds.) *Education and Society in Plurilingual Contexts*. VUB Brussels University Press, Brussels, 2002, s. 37–55.

Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs (DEETYA). *Literacy for all. The Challenge for Australian schools*. Canberra, 1998.

FREY, N.; FISHER, D. (eds.) *Teaching Visual Literacy. Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and more to Develop Comprehension and Thinking Skills*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.

GNUTZMANN, C. Der neue Braunschweiger Master-Lehrstuhlsstudiengang Englisch – Schwerpunkt „Bilingualer Sachfachunterricht/ Content and Language Integrated Learning“. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 2007, s. 63–75.

GÖRDÜREN, P. Subjektiv objektiv. Reflexionen des wissenschaftlichen Bildes in der Kunst. In GÖRDÜREN, P.; LUCKOW, D. (Hrsg.). *Dopplereffekt. Bilder in Kunst und Wissenschaft*. Köln: DuMont, 2010, s. 19–34.

HECKE, C.; SURKAMP, C. (Hrsg.) *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr, 2010.

HELMRICH, M. et al. *Fiona Foley: Forbidden*. Museum of Contemporary Art (Sydney. N. S. W.). University of Queensland: University Art Museum, 2010.

OTTEN, E. Towards a content-specific methodology in bilingual education – integrating language and content learning and teaching. In THÜRMAN, E.; HELFRICH, H. (Hrsg.). *Report on Workshop 12 A. Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 1993, s. 73–79.

RYMARCZYK, J. *Kunst auf Englisch. Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons*. München: Langenscheidt-Longman, 2003.

RYMARCZYK, J. „To Nail One’s Colours to the Mast!“ Ein klares Ja zum bilingualen Kunstunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 39. Jg., Heft 78, s. 14–21 + Materialien auf Begleit-CD-Rom, 2005a.

RYMARCZYK, J. „Lulu and the Flying Babies. Erstlesen im integrativen Englischunterricht“, In: *Praxis Grundschule*. Heft 5/September 2006, s. 18–22.

TISHMAN, S.; PALMER, P. *Artful Thinking*. Final Report. Cambridge, MA (USA): Harvard Graduate School of Education, 2006 <http://pzweb.harvard.edu/Research/ArtfulThinkingFinalReport.pdf> (17. 03. 2010).

VOLLMER, H. J. Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In BACH, G.; NIEMEIER, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. (5th edn.). Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, s. 47–70.

Prof. Dr. Jutta Rymarczyk je profesorkou oddělení anglického jazyka na **Pädagogische Hochschule Heidelberg**, se kterou KVV PedF UK spolupracuje v programu Erasmus. Dlouhodobě se zabývá problematikou dvojjazyčného vyučování oboru Výtvarná výchova. E-mail: rymarczyk@ph-heidelberg

Přeloženo z originálu: Rymarczyk, Jutta (2010). „Sich ein Bild machen und darüber reden – Das Fach Kunst im bilingualen Unterricht“. In Doff, Sabine (Ed.). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe*. Narr Studienbücher. Tübingen. Gunter Narr. 89–103.

Redakce Výtvarné výchovy děkuje za laskavé svolení k překladu a publikaci.

Na překladu se podílely Mgr. Zdeňka Španingerová a Mgr. Helena Kafková.

O autorce:

Prof. Dr. Jutta Rymarczyk je profesorkou oddělení anglického jazyka na Pädagogische Hochschule Heidelberg, se kterou KVV PedF UK spolupracuje v programu Erasmus. Dlouhodobě se zabývá problematikou dvojjazyčného vyučování oboru Výtvarná výchova.

rymarczyk@ph-heidelberg

ANTOLOGIE KATEDRY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA JIHU ČECH. SEDMÁ DEKÁDA VZDĚLÁVÁNÍ VÝTVARNÝCH PEDAGOGŮ V REGIONU. RECENZE

Anthology of Department of Visual Arts Education on Southern Bohemia. The seventh decade of educating Visual Arts educators in the region. Review

Pavel Šamšula

Anotace: Recenze knihy A. Pospíšila.
Abstract: Review on a book by A. Pospíšil

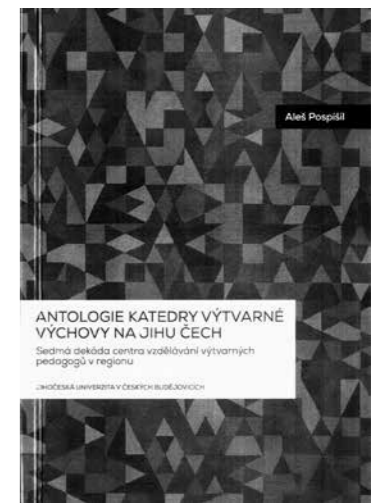
POSPÍŠIL, A.: *Antologie katedry výtvarné výchovy na jihu Čech. Sedmá dekáda centra vzdělávání výtvarných pedagogů v regionu*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7394-387-5.

V dobách plných převratných a někdy až překotných proměn nebývá zdánlivě čas zabývat se minulostí. Vzdor tomuto pocitu jsem však přesvědčen, že věta G. Santany, podle níž „*kdo nezná svoji minulost, je odsouzen k jejímu opakování*“, je stejně trvale platná, jako asi známější výrok W. Churchilla: „*Kdo nezná svoji minulost, není hoden své budoucnosti*.“ Domnívám se dokonce, že ten, kdo historii vytěšňuje, odsuzuje sám sebe k zapomenutí. Snad i proto autor recenzované publikace jako její motto zvolil větu rakouského malíře Friedricha Stowassera (známého pod uměleckým jménem Friedensreich Hundertwasser): „*Kdo si neváží minulosti, ztrácí budoucnost, kdo ničí svoje kořeny, neporoste*.“

Právě od kořenů začíná proto svůj text, věnovaný počátkům, proměnám i současnosti vysokoškolské přípravy výtvarných pedagogů na jihu Čech, jeho autor PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D. On sám je

absolventem nejen magisterských studií na katedře výtvarné výchovy Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, ale úspěšně absolvoval i doktorské studium na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. A dodejme, že je dnes již i odborným asistentem na své mateřské katedře.

Pospíšilova publikace, vydaná péčí Jihočeské univerzity (která ostatně do značné míry vyrostla na základech bytší samostatné pedagogické fakulty), má jasnou a přehlednou stavbu a členění. V první části obsahuje stručnou historii uvedené katedry, včetně počátečního období spjatého s existencí Pedagogické fakulty UK v Praze v Českých Budějovicích (1948–1953).¹ V tomto období oprávněně akcentuje mimořádnou osobnost prof. dr. ak.mal. Václava Živce, jenž stál u samotných základů české (československé) výtvarné výchovy. Připomeňme znovu, že to byl právě Václav Živec, kdo jako první použil sousoví „výtvarná výchova“ ve vazbě na předmět, který se ještě



takřka tři desítky let poté (do roku 1960) oficiálně nazýval kreslení.

Přes období Vyšší pedagogické školy (1953–1959) a neblahou periodu tzv. Pedagogických institutů (1959–1964) provází autor přehlednou historií katedry do let 1964–1991, kdy existovala samostatná Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, a historiografickou část dovádí až k současnosti, kdy se od roku 1991 katedra výtvarné výchovy stala součástí Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity.

Historiografická část se opírá o četné, mnohdy zapomenuté či obtížně dohledávané prameny a archivní materiály, které jsou přesně a pečlivě uvedeny v poznámkách i v závěrečném seznamu tištěných,

¹ Viz *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK 1946–1996. Sborník k 50. výročí založení PedF UK v Praze a katedry výtvarné výchovy*. Pedagogická fakulta UK v Praze: Praha 1996. ISBN 80-86039-08-0.

elektronických a archivních zdrojů, čítají téměř stovku položek. Uvedená první část není pojata odosobněně, ale je organicky propojována se stručným a decentním hodnocením významných osobností výtvarných pedagogů, kteří historii katedry tvořili, resp. v přítomnosti tvoří.

Těmto osobnostem jsou věnovány asi dvě třetiny obsahu více než stostránkové publikace. U každého ze třiceti pedagogů, kteří na katedře působili v interním pracovním poměru², je kromě fotografie a černobílé reprodukce jednoho jejich díla uveden stručný životopis a zveřejněny základní údaje o pedagogické, umělecké nebo vědecké činnosti. Nechybí ani charakteristika jejich tvorby. Tyto údaje autor čerpal z řady ověřených zdrojů, výjimečně využil autocharakteristiku některých osobností, či přidal charakteristiky vlastní.

S ohledem na uvedenou skutečnost zvolil autor pro publikaci název

² V publikaci jsou za poslední období uvedeni i externí vyučující a technicko-organizační a administrativní pracovníci, na něž se v pracích tohoto typu často zapomíná, ale bez nichž by řádný chod kateder nebyl možný.

antologie, byť je recenzovaná knížka především osobním (osobnostním) dílem Aleše Pospíšila. Vyhýbá se však důsledně individuálně subjektivním soudům a přidržuje se faktů, jejichž výpovědní hodnota má mluvit sama za sebe. Pokládám tento přístup za relevantní, neboť se nejedná o dílo umělecko-kritické, ale historiografické. Této charakteristice uvedená publikace dostala se ctí.

Knihy je psána kultivovaným jazykem a doplněna pečlivě uspořádaným poznámkovým aparátem. Její autor vynaložil mimořádné úsilí při vyhledávání, vyhodnocování, komparaci archivních i dalších pramenů a materiálů a jejich kompletaci.

První práce, mapující vznik a vývojové proměny katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty JU v Českých

Budějovicích, resp. vysokoškolského vzdělávání výtvarných pedagogů v jižních Čechách, je z uvedených hledisek prací základního významu jak v oblasti historiografie, tak i výtvarné výchovy a její teoretické reflexe. Jsem přesvědčen, že se na ni budou moci odkazovat nejen dnešní, ale i budoucí generace. Lze si jen přát, aby se podobně zajímala a starala o svoji historii i další odborná pracoviště výtvarné výchovy, jejich absolventi a členové. Protože starost o minulost je nezbytnou, byť ne postačující starostí o budoucnost a o to, aby nás neodnesla stoletá voda (*Hundertwasser*) oprávněného zapomnění dříve, než za sto let.

O autorovi

Doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc., je emeritním docentem Pedagogické fakulty UK v Praze a předsedou redakční rady tohoto časopisu.

p.samsula@seznam.cz

VÝTVARNĚ KERAMICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ ADOLESCENTŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI

The Art Education of Adolescents with Special Needs Focused on Teaching Ceramics

Lenka Jarchovská

Anotace:

Príspevek sa zaoberá výtvarnou výchovou adolescentů se speciálními potřebami, která je zaměřena na výuku keramiky. Představuje základní tendence výchovy a koncepce přístupu nejen z historického, ale hlavně ze současného pohledu. Snaží se pojmenovat základní problémy procesu umělecké výchovy ne pouze z hlediska učitele, ale hlavně z pohledu hendikepovaného člověka.

Klíčová slova: výtvarná výchova, keramika, žák se speciálními potřebami, integrace, vnímání reality.

Abstract:

This paper deals with the art education of adolescents with special needs focused on teaching ceramics. It provils the basic tendencies of education and the concept of access not only historical, but mantly from the current perspektive. It seeks to identify basic problems proces sof artistic education in term sof not only teachers, but also froom the perspektive of handicapped person.

Key words: art education, ceramics, student with special needs, integration, perception of reality

Vzdělávání dětí se speciálními potřebami z historického hlediska

Již od počátku lidstva se rodily děti, které byly viditelným způsobem postižené. Podle přístupu společnosti,

do které se narodily, buď přežily a byly považovány za vyvolené, nebo byly zabity, protože pro společnost představovaly

přítěž (novorozeňata v antické Spartě byla házena do propastí napospas dravé zvěři). Je zajímavé, že římský císař Claudius, který přišel na svět pravděpodobně s DMO, přežil jen díky tomu, že se narodil do bohaté rodiny, která si tento luxus mohla dovolit. Díky postavení rodiny se mu také dostalo kvalitního vzdělání. To však byla v těch dobách spíše výjimka.

K výrazným změnám v přístupu k tělesně nebo duševně postiženým došlo za feudalismu. Tehdy o ně začalo být pečováno v dobročinných institucích – v azylových zařízeních, kláštřích či špitálech, nebo se o ně starali jednotlivci. Slepí se vzdělávali v hudbě, ale byly to spíše výjimky. Většinou se hloučky slepých ubožáků potulovaly a žebrały (viz bar. příloha – obr. 1).

Poprvé se snahy o vzdělání tělesně i mentálně postižených začaly projevat s rozvojem humanismu. Jako jeden z prvních vznesl požadavek všeobecného a všestranného vzdělávání všech lidí bez rozdílu původu, pohlaví a stavu J. A. Komenský. Ve svém díle Pampaedia pojednává o potřebě vzdělávání postižených osob. Dalo by se říci, že toto dílo bylo první teoretickou prací z oboru speciální pedagogiky. Cílem bylo zavést progresivní systém výchovy, „*aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem narodit se člověkem*“¹ (Komenský 1992, s. 15).

Na začátku 20. století se v zahraničí, ale i u nás začaly prosazovat tendence ke vzdělávání nejen tělesně, ale i mentálně postižené mládeže. Tyto snahy měly připravit hendikepované žáky k výkonu povolání za pomoci odborného, nikoliv pouze všeobecného vzdělávání. U nás byl založen Jedlíčkův ústav jakožto léčebné, výchovně-vzdělávací, pracovní, sociální, psychologické, právní a ekonomické zařízení, jež mělo pomoci k plné rehabilitaci, resocializaci a zařazení postižených osob do produktivní pracovní činnosti. Dále byl založen Klarův ústav pro slepé, zaměřený na řemeslnou výuku

a vzdělávání v oborech uměleckých řemesel (viz bar. příloha – obr. 2).

Podmínky výtvarně keramického vzdělávání hendikepovaných adolescentů z dnešního hlediska

U dětí, které se narodily s určitým hendikepem, je jejich vnímání času, prostoru a života mnohdy zkresleno, zdefor-



Obr. 1 Klarův Ústav nyní Střední škola a mateřská škola Aloyse Klara v Krči. Arch. VI. Wallenfels (1933).

mováno a ovlivněno druhem a rozsahem jejich postižení. To mnohdy způsobí, že každé z nich žije ve své vlastní realitě. Dochází u nich ke změnám prožívání právě ve složkách vnímání reality (percepce) a její interpretace. Problémem pro hendikepované je vyrovnat se s každodenností, která je stresuje. Velkou pomocí při zvládnání problémů a nástrah každodenního martyria je pro ně umělecká tvorba. Pomocí svého uměleckého projevu mohou svět, realitu, která je obklopuje, uchopit, ovládat a účinně přetvářet. To je proces, který je jim v jejich běžné existenci často odepřen. Je třeba zdůraznit, že právě prostřednictvím umění se dorozumívání s hendikepovaným člověkem, a to i s velmi těžce hendikepovaným, daří velmi dobře.

„*V extrémním případě mentálního postižení, kdy vzhledem k rozumovému nedostatku je omezen rozvoj řečové schopnosti, zůstává kreslení, malování a modelování dominantním způsobem dorozumívání se světem a jako takové je třeba ho chápat.*“²

Působení na mladého člověka se speciálními potřebami pomocí uměleckého

vyjádření, jeho nasměrování k osvobozujícímu aktu sdělení a tudíž k jeho uspokojení, je hlavním didaktickým obsahem výtvarného kurikula. Jako další důležitá složka umělecké edukace, a to nejen hendikepovaných, je didaktická znalost obsahu. Kantor, umělec vzdělávající ve výtvarných oborech, se liší od umělce z oboru právě tím, že ke své umělecké prezentaci přidal znalost jak a co učit.

Je vzdělaný v oblasti psychologie a speciální pedagogiky, a tuto svoji kompetenci dokáže provázat se řemeslnou erudicí ve výtvarném oboru.

Pracuji jako učitelka odborného vyučování v učebním oboru Výroba a dekorace keramiky ve škole, která se dříve nazývala Klarův ústav. Dnes se jmenuje Střední škola a mateřská škola Aloyse Klara (viz obr. 1). Sice změnila jméno, ale zaměření je přibližně stejné. Zajišťuje výuku nejen zrakově, ale i jinak hendikepovaných středoškoláků. Škola má celorepublikovou působnost a je u nás svého druhu jediná. Zabýváme se vzděláváním osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Připravujeme absolventy základních škol a základních škol praktických ve tříletých a čtyřletých oborech vzdělání. Absolventi středního vzdělání s výučním listem mohou pokračovat ve dvouletém denním nástavbovém studiu. Naše škola je internátní a částečně bezbariérová.

Práce s postiženými ve škole není terapeuticky zaměřená, ale je zaměřená na dosažení výsledků vzdělání. Pro výuku různě hendikepovaných dětí je důležitá nejen kvalitní připravenost učitelů a vychovatelů, jejich vzdělání a empatie, ale je zapotřebí i technické zázemí a zajištění bezpečného prostředí pro výuku.

¹ Komenský, J. A., *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. III. sv. 1. Praha: Svoboda 1992, s. 15.

² Perout, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005, s. 5.

Dodržování bezpečnosti práce, dobré osvětlení dílny, časté větrání, přestávky, pitný režim, oblečení a klid, to vše zaručuje výuku, která odpovídá nejen cílům naší školy, ale i individuálním potřebám adolescentů se speciálními potřebami. Používáme také kompenzační pomůcky, jako jsou protiprachové roušky (viz bar. příloha – obr. 3), světelné lupy (viz bar. příloha – obr. 4) a také pomůcky, které se pro některé žáky musejí vymyslet a vyrobit na míru. Na obrázku v bar. příloze – obr. 5 vidíme chlapce, který nedokázal pracovat za hrnčířským kruhem. Nedařilo se mu centrovat a byl zoufalý. Všimli jsme si, že jeho problém nespočívá v nešikovnosti, ale v jeho hendikepu. Chlapec má postižení dolních a horních končetin, jeho ruce jsou kratší, a on si je nemohl opřít o kolena. Navrhli jsme speciální kompenzační podložku, kterou si upínal na stehno a její pomocí dokonale zvládl postup práce na hrnčířském kruhu (viz bar. příloha – obr. 5).

Ve výuce je zadání úkolů pro všechny stejné, ale musí se přizpůsobit možnostem žáků. Každý žák podle druhu hendikepu pracuje na jiné úrovni samostatnosti. Student je seznámen s cílem hodiny. Mluvíme o výtvarné výchově a keramice, výuka se proto odehrává většinou v blocích hodin. Stává se, že pracovní tempo žáků je nerovnoměrné, což v praxi znamená, že některý žák pracuje velmi pomalu a do časové výukové jednotky se nevejde, a někdo je zas abnormálně rychlý. Tato nevyváženost se řeší opakováním úkolu u žáka rychlého a nasazením asistenta k žákovi pomalému. Slabším žákům se více pomáhá, nebo se práce přizpůsobuje jejich možnostem. Prioritou pro nás je maximální úspěšnost žáků. Důležitým aspektem ve vzdělávání je samotný proces výuky.

Studují u nás žáci zrakově postižení, s různými vadami vidění, s praktickou nevidomostí i nevidomí. Mezi syndromy, které se u nich projevují, patří například Aspergerův syndrom, Tourettův syndrom, Prade-Willisův syndrom, Downův syndrom nebo syndrom Moya-moya. Studuje zde mládež různě tělesně nebo mentálně postižená, s vývojovými poruchami učení, s SPU, epileptici, žáci psychiatricky sledovaní a léčeni. Počet žáků ve třídě se pohybuje kolem osmi jedinců. Problémem pro jednotné vzdělávání je

značná nesourodost žáků jak v rovině intelektuální, tak v rovině manuální zručnosti. Tyto diference, které jsou dány jejich hendikepem, mají vliv na vzájemnou komunikaci a sociální interakci, stejně tak jako na komunikaci a interakci s vyučujícími. Naší snahou je, aby při stejném výchozím zadání a zároveň při různém druhu postižení žáci dosáhli relativně srovnatelného výsledku.

Při práci bereme v potaz různé faktory ztěžující práci, jako je například snížená psychická odolnost, nevyrovnané intelektuální schopnosti nebo výkon. Práce s postiženými v naší škole není terapeuticky zaměřená, ale je zaměřená na dosažení výsledků vzdělání. Je naprosto nezbytné prostudovat psychologický posudek dítěte z pedagogicko-psychologické poradny, jeho diagnózu, rodinnou situaci i sociokulturní prostředí, ve kterém se dosud pohybovalo a které je formovalo. To umožňuje „rozpoznávat a porozumět průběhu a výsledkům vzdělávání a aktuálnímu stavu dítěte, i souvislostem a příčinám tohoto stavu“³. Tato fáze poznávání dítěte funguje velmi dobře. Horší je to s informacemi od některých rodičů, kteří úplnou diagnózu dítěte záměrně nedodají. Pracně se dobíráme pravděpodobných příčin nevhodného a často dost afektivního chování. Souhlasím s názorem, že „diagnóza sama není cílem diagnostického procesu, ale naopak začátkem dobrodružné cesty objevování potenciálních možností, schopností a preferencí žáka“⁴.

Nedávno jsme řešili případ chlapce, který studoval obor keramika. Jeho problém spočíval v neustálém mytí rukou. Jakmile se dotkl hlíny a trochu se umazal, hned se šel umýt. Pozvali jsme do školy rodiče a po konzultaci s nimi jsme zjistili, že chlapec trpí obsedantně kompulsivní poruchou, která se projevovala nutkáním být čistý. Tento obor byl pro něj naprosto nevhodně zvolený. Rodiče nás prosili, zda bychom jim nemohli věnovat kousek hlíny, že by ji doma rozmočili v umyvadle a s chlapcem trénovali špinění (☺). Nakonec jsme situaci vyřešili individuálním studijním plánem, kdy chlapec podle

³ Viz Čáp; Koutná; Krejčová *Výchovné poradenství*. Praha: Portál, 2009, s. 83.

⁴ Viz Strnadová; Hájková *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Portál, 2010, s. 67.

momentální psychické pohody nemusí vždy pracovat s hlínou, ale může si třeba kreslit, dělat návrhy apod.

V poslední době se dají mezi učiteli výtvarné výchovy vypořádat dva rozdílné přístupy k výuce postižených dětí. První se opírá o direktivnější vedení žáka s důrazem na výsledek. Žák je učitelem směřován ve výtvarném projevu tak, že je mu formou zásahu do práce demonstrován správný postup.

Příklad: Zadání hodiny je modelace zvířete podle předlohy (viz bar. příloha – obr. 6). Pedagog demonstrativně pomáhá žákovi modelovat sošku zvířete; tím mu názorně vysvětluje způsob práce s hlínou, techniku modelace, použití vhodných nástrojů, správné proporce modelovaného objektu vzhledem k předloze apod. Žák se učí pozorováním učitele a posléze pokračuje v práci na rozpracovaném úkolu. Tyto fáze – pozorování, pochopení vztahů a proporcí u modelu, rozvržení jednotlivých fází při uměleckém napodobování zobrazovaného – úzce souvisí s rozvojem jeho tvůrčích schopností, pěstováním soustředění na práci a vyvoláním pozitivních pocitů z dobře probíhající práce.

Učitel po určité době zkontroluje, zda žák z předchozí konzultace pochopil správný postup práce. Podíl práce učitele je zde určen schopnostmi, invencí a hendikepem studenta. Míra pomoci musí být rozumná. Dílo je stále prací žáka, musíme ho proto vést tak, abychom rozvíjeli jeho osobnost. Nesmíme mu dovolit, aby pouze mechanicky napodoboval, musíme dbát na rozvoj kreativity, jeho schopnosti vidět jedinečně a tuto svobodu výrazu podporovat. Současně během procesu výuky přirozeně kultivujeme orientaci žáka v čase práce, schopnost rozdělit si práci do fází, schopnost práci přerušit a opět se k ní vracet, rozdělit si čas na fáze přemýšlení o díle a na fáze, kdy představy realizujeme. Pomáháme-li žákovi příliš, vzniká zde riziko, že naše angažování bude invazivní a manipulativní, žák se na nás bude příliš spoléhat a nebude aktivní a samostatný. Na další fotografii vidíme dívku, která má nepatrné zbytky zraku (viz bar. příloha – obr. 7). Je prakticky slepá. Přesto dokáže velmi krásně malovat. Připraví si předlohu, kterou si najde na internetu. Tato cesta je pro ni nejjednodušší, vzhledem k nemožnosti

Barevná obrazová příloha k článku K VÝSTAVĚ BAKALÁŘSKÝCH A DIPLOMOVÝCH PRACÍ STUDENTŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V ÚSTÍ NAD LABEM



Dagmar Myšáková, Prostorová tvorba ve vzdělávacím obsahu předmětu vv v primárním vzděl., vedoucí diplomové práce doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D.



Eva Svobodová, Legie, název práce Metafory inspirované Biblií, objektová tvorba, vedoucí práce prof. Aleš Veselý



Lenka Soukupová, Vymezení osobního prostoru pomocí performance, video, vedoucí práce prof. Aleš Veselý



Václav Špaček, Transformace funerálního písma techniky a postupy graffiti, fotografická dokumentace akce, vedoucí práce Mgr. Miroslav Hašek



Jakub Machek, Lapač negací, kovový svařovaný objekt, vedoucí bakalářské práce doc. ak. mal. Margita Titlová-Ylovsky



Alena Vyskočilová, Veřejná intimita virtuálního světa – Seznamka, kresba, vedoucí práce doc. ak. mal. Margita Titlová-Ylovsky



Jana Petrusová, Zprostředkování reklamních strategií v hodinách vv, vedoucí práce Mgr. Miloš Makovský



Veronika Slavíková, Intimita, vzpomínky, interiér, série videoinstalací, vedoucí práce doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D.



Eva Svobodová, Velbloud uchem jehly, název závěrečné práce Metafory inspirované Biblií, objektová tvorba, vedoucí práce prof. Aleš Veselý

Barevná obrazová příloha k článku
VÝTVARNĚ KERAMICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ ADOLESCENTŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI



Obr. 1 Pieter Bruegel: Podobenství o slepých, 1568



Obr. 2 Prof. Dr. Aloys Klar (1763–1833),
zakladatel Ústavu pro slepé



Obr. 3 Kompenzační pomůcka: protiprachové roušky



Obr. 4 Kompenzační pomůcka: světelná lupa. Používá se
k osvětlení a přiblížení předmětu pro slabozraké



Obr. 5 Kompenzační pomůcka:
chlapec – postižení horních a dolních končetin, pomůcka vytvořená na míru, aby mohl student točit na kruhu



Obr. 6 Záznam z vyučování. Modelování zvířete podle předlohy. Stavba nádob z plátů



Obr. 7 Dívka se zbytky zraků maluje kobaltem na porcelán



Obr. 8 Chlapec (autismus): Paneláček. Zadání: Konvice – objekt



Obr. 9 Patinování draka oxidy kovů, příprava na výpal 1200°C



Obr. 10 Detail hlavy draka

Barevná obrazová příloha k článku
SE ŠKOLKOU DO GALERIE 1. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE



Obr. 1 W. Hablik, Křišťálový zámek, Národní galerie v Praze, Veletřní palác – stálá expozice umění 20. a 21. století



Obr. 2 Konceptová mapa výtvarné řady



Obr. 3 Stavba zámku v zahradě školy, foto©šandová, v majetku autorky



Obr. 4 Křišťálový zámek, foto©šandová, v majetku autorky



Obr. 5 Theodor Pištěk, Bílá 1, 1997, výstava „Ecce homo“ – NG v Praze, podzim 2012



Obr. 6 Bílá, „Bílá sbírka“, foto©šubrtová, v majetku autorky



Obr. 8 Bílá, Lucerny, foto©šubrtová, v majetku autorky



Obr. 7

Bílá, polární muž Bělmír Doběla se psem Bílkem, foto©šubrtová, v majetku autorky

zvíře vidět. Je pravda, že není jednoduché ji přesvědčit, že zadaný úkol dokáže sama. Nevěří si. Pracuje nejistě, hlavu má pár centimetrů nad talířem. Nakonec práci dokončí. Jakou asi velkou hodnotu má pro ni tato samostatná, úspěšně dokončená práce, a co pro ni znamená do budoucna vědomí, že když se nevzdá, je schopna uspět!

Já sama, vedená svojí dlouholetou praktickou zkušeností, se přes veškerá rizika přikláním k této variantě kontrované pomoci. Tento problém o podílu práce učitele ve výtvarné výchově je zmíněn i Marií Fulkovou v knize *Diskurs umění a vzdělávání: „Oborový diskurs produkuje zaryté odpůrce manipulace s dětmi (proti tomu nelze nic namítat) a příznivce představy, že dítě je ze své podstaty nevinná, sebetotožná, plně autonomní bytost, kterou stačí citlivě vést k výtvarnému vyjádření, jehož autenticita právě potvrdí původní představu o identitě. Tedy „teoretický odpor“ k manipulaci a „praktická“ nemožnost ji do důsledku odmítnout. Navzdory antipatii k manipulaci, se vyučující přiklání k názoru, že dítě a jeho projevy můžeme ve výtvarné výchově korigovat, ale jen jemně...“*⁵ (Fulková 2008, s. 120). Zde vidíme výsledek práce chlapce, který má Aspergrův syndrom. Je samostatný a má svůj názor na svět. Jako zadání práce byla konvice – objekt. Chlapec ji pojednal jako panelák, a jelikož bylo v té době těsně před volbami, demonstroval svůj názor na politické strany jako příběh „volebních preferencí“ obyvatel každého bytu. „Konvice“ byla plně funkční, ale nešla zvednout (☹) (viz bar. příloha – obr. 8).

Druhá možnost je dítěti nepomáhat, pouze mu radit a na práci dohlížet. V této metodě vidím zásadní problémy. Nepomáháme-li, dítě opakovaně zažívá neúspěch, v porovnání s úspěšnými spolužáky nemá výsledky a svou frustraci obrací proti nim nebo proti učiteli. Sérii neúspěchů je také možné vytvořit v adolescentovi blok, který vyústí v nezáměr o tvorbu. Čas strávený ve škole by měl být naplněn běžnými starostmi, ale i radostmi, a ne stresem a sníženým sebevědomím ze své vlastní nedostatečnosti. Nerovnoměrnost výkonů

hendikepovaných adolescentů je dána jejich různými postiženími. Úkolem učitele je proto těmto hendikepovaným vytvořit takové podmínky, aby jejich výkon byl vyrovnaný, aby zažívali pocity radosti, spolupracovali a na vyučování se těšili.

Tomuto problému lze předejít tím, že vytváříme společné dílo. Zde je v možnosti učitele přidělit úkoly a rozložit schopnosti jednotlivých žáků tak, aby výsledek byl úspěšný a všichni žáci se tímto dílem mohli pochlubit. Dalším důležitým faktorem je pěstování pocitu sounáležitosti a odpovědnosti. Zde jsme se žáky

stavěli malou kaselskou pec, která bude sloužit k výpalu keramiky (obr. 2, viz bar. příloha – obr. 9 a 10). Zvolili jsme tvar draka. Nápad jsme našli na internetu, nechali jsme se inspirovat. Studenty práce velmi bavila. Jak drak nabýval velikosti a obrysu, o práci se začali zajímat i studenti jiných oborů, chodili se dívat a dožadovali se účasti na projektu. Nakonec pomáhal každý, kdo chtěl, a dokonce ve svém volném čase. V současné době drak čeká na výpal a není ho zatím možné vyfotografovat vcelku.

Žáky za dobrou práci přiměřeně chválíme. Posilujeme tak jejich motivaci směrem k časovému horizontu budoucí satisfakce v seberealizaci a sebevyjádření: „Vnější podněty (incentivy) mohou jedince stimulovat, ale nemusí ještě



Obr. 2 Stavba malé kaselské pece na výpal keramiky ve tvaru draka. Společná práce studentů a pedagožky

motivovat určité chování.“⁶ Ve škole probíhá motivace kvalitním výsledkem práce a dobrým ohodnocením, v životě pokračuje získáním práce v chráněné dílně nebo pocitu, že někam patřím a k něčemu směřuji.

Opatrně musíme zacházet s kritikou práce hendikepovaného. Může se stát, že se naše kritika mine účinkem, nevyburcuje žáka k lepším výsledkům. Může vzbudit negativitu a nejistotu, což může zmařit nebo zbrzdit jeho vnitřní růst. Vhodnějším stimulem může být naopak hledání dalších, lepších variant – východisek ze slepých uliček a z bloudění během práce, kdy je případné selhávání a tápání žáka v procesu tvorby posuzováno jako podnětné východisko pro novou cestu. Má-li žák úspěch, prožije pocit štěstí. Zvedá se mu sebevědomí, obstojí v poměrování se spolužáky, chlubí se výsledky své práce, na kterou je hrdý. To jsou pro něj často okamžiky nové, dříve neprožívané a ve výsledku zásadně ovlivňující jeho vnitřní emocionální obraz o světě.

O autorce:

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

lenkajarchovska@seznam.cz

Závěr: Proces vzdělávání dospívajících se speciálními potřebami klade zvýšené nároky na systematickou a náročnou práci učitelů a také zainteresovaných rodičů. Je třeba si uvědomit, že my, kteří působíme na zlepšení situace hendikepovaných, nejen investujeme, ale i získáváme. Jsme odměňováni nejen tím, že můžeme být přítomni nevyočitatelnému okamžiku, kdy nahlédneme pozitivní výsledky naší práce, ale především zpětnou vazbou, bezprostřední emocionalitou, kterou nám náš přístup – naši investici právě hendikepovaní oplácejí.

⁵ Fulková, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jimočany: H+H, 2008, s. 120. ISBN 978-80-7319-076-7.

⁶ Nakonečný, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, s. 17.

SE ŠKOLKOU DO GALERIE 1. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Visiting gallery 1. Examples of good practice

Magdalena Novotná

Anotace:

Interpretace uměleckých děl se jen velmi pomalu stává samozřejmou součástí výtvarné výchovy. Jaké schopnosti a znalosti učitelé potřebují, aby mohli s uměleckými díly ve výtvarné výchově kvalitně zacházet? Příspěvek přináší několik kvalitních výtvarných řad, interpretujících vybraná díla umění. Výtvarné činnosti byly realizovány v mateřských školách.

Abstract:

Interpretate the meaning of art work becomes part of art education just slowly. What competencies do the teachers need to deal with the pieces of art? The article present some examples of good practice of art education, based on interpretation of the art piece in kindergarten.

Galerijní edukaci lze v současné době u nás považovat za již etablovaný způsob zprostředkování umění. Řada galerií a muzeí umění nabízí kvalitní a pestrou škálu vzdělávacích programů. Někteří vyučující vodí na tyto programy své třídy. Vnímání umění se tak někde stává součástí školní výtvarné výchovy. To však automaticky neznamená, že většina učitelů dokáže s uměním aktivně pracovat. Ti, kteří to dělají dobře, jsou zpravidla sami zvyklí vnímat umění a nějak ho chápat. Navíc jsou schopni nalézat v dílech nosné významy a relevantní výtvarné problémy.

Následující práce vznikly v seminářích didaktiky výtvarné výchovy KVV PedF UK. Zadáním bylo vytvořit výtvarnou řadu pracující s uměleckým dílem, cílem potom rozvoj schopností vnímat toto dílo a interpretovat je. Realizace výtvarné řady vyžadovala uplatnění osvojených didaktických kategorií.

Bílá

Při vysokoškolském studiu se student nejednou musí utkat s úkolem, který by mu sám od sebe ani nepřišel na mysl, avšak vybrat umělecké dílo, extrahovat z něj konkrétní problém a přetavit jej do výtvarné výchovy v mé třídě MŠ bylo pro mě lákavou výzvou. Na právě probíhající výstavě umělce Theodora Pištěka „Ecce homo“ (Veletržní palác, Národní galerie v Praze, podzim 2012)

jsem vybrala a vyfotografovala jedno dílo, nazvané „Bílá 1“ (1997, kombinovaná technika s kinetickými světly), jehož výtvarný problém mi připadal uchopitelný a sdělitelný dětem ve věku 5–6 let. Jedná se o rozměrnou (cca 3 x 2 x 0,5 m) prostorovou kompozici, uspořádanou z desek řezaných do geometrických tvarů, a několika válců, kde vše je natřeno jedním odstínem bílé barvy. Mezi deskami jsou nenápadně rozmístěna bodová světla, která na všech plochách rozehrávají plastickou hru světla a stínu.

Zaujalo mě, jak autor jen s pomocí bílé barvy, prostorového rozvrstvení, světla a vržených stínů vzbudil pozoruhodnou iluzi tajemného, zářivého prostoru. Obvyčejné bílé plochy zkrásněly, když se na ně výtvarník dokázal podívat neobyčejným tvořivým způsobem.

Začala jsem promýšlet, jak děti přivést k tomu „kouzlu“ záměrného a pozoruhodného vnímání obvyčejných věcí.

Téma jsem rozdělila do tří námětů: Bílá není jen jedna – Kam se to schovalo? – Dokážeme si ochočít světlo a stín? Stanovila jsem dvě skupiny cílů. Povzbudit záměrné zrakové vnímání a uvědomit si rozmanitost odstínů a tónů. A objevit účinek světla a stínu na plastickém povrchu tělesa a přiměřeným způsobem jej pojmenovat. Vybrala jsem řadu (výtvarných) činností, jako např. vyhledávání bílých předmětů ve třídě, porovnávání různých odstínů a tónů bílé, prohlížení reprodukce Pištěkova díla a popis toho,

co vidím, sledování experimentu s baterkou, slovní vyjádření toho, co vidím a jak to na mně působí, vystřihování stínítka, sledování povrchu osvětleného povrchu a světelné hry na bílé zdi a další.

1. Bílá není jen jedna

První den jsem v ranním kroužku děti vyzvala, aby mi každý přinesl něco bílého, co najde ve třídě. Na donesených předmětech jsme si ukázali, že všechny bílé nejsou stejné a děti se pokoušely popsat, v čem se odstíny liší (jeden je trochu nažloutlý, jiný je spíše šedý...). Mým cílem bylo, aby si děti začaly záměrně všimnout barev a jejich odstínů.

2. Kam se to schovalo?

Druhý den jsem si do ranního kroužku připravila dvě kraťoučké divadelní scénky. Poprvé jsem na hladkém kartonovém archu měla nalepený vystřižený hladký obrys polárníka, psa a papučí. Podruhé jsem stejné siluety oživila pomocí průstříhů, plasticky je vymodelovala a pak teprve nalepila na bílý podklad. Scénka se odehrávala (stejným způsobem, dvakrát za sebou) asi takto:

Polárník (drsným hlasem): „Dobry den, děti, jsem polární muž, jmenuji se Bělmír Dobělka a jsem dnes v mizerné náladě. Vidíte, jak se mi z toho ježí vousy? A jak se mračím? To proto, že se mi zatoulal můj polární pes Bílek a nemohu

najít své sněžné kožešínové papuče. Neviděli jste je náhodou někde?“

Děti živě reagovaly. Na otázku „Jak to, že jsme poprvé viděli polárníka špatně a jenom zblízka a podruhé mnohem lépe a z dálky?“, odpovídaly takto: „Protože byl připlácnutý a neměl vidět oči ani vousy! Protože měl nastříhané vousy a ohnuté oblečení.“ Zájemce jsem upozornila, že ani v jednom případě jsem nepoužila fixy, pastelky ani jiné barvy, pouze nůžky a lepidlo.

3. Dokážeme si ochočít světlo a stín?

„Víte, co je to galerie?“ „Ano, to je takový dům, kde se vystavují obrazy a sochy.“ S vědomím, že mám před sebou poučené obecně, jsem dětem vylíčila, jak jsem pro ně v galerii tajně vyfotografovala jednu věc a jak byla asi velká, a promítla jim fotografii díla na interaktivní tabuli v zatemněné třídě.

„Jaké barvy malíř použil, jaké barvy vidíte?“ Odpovídaly: „Černou, bílou, bílou a černou (tím byla myšlena šedá, jak jsme si vzájemně vysvětlili), hnědou.“ Poté jsem prozradila, že když jsem si tu věc prohlížela zblízka, ukázalo se, že všechno je natřeno jenom bílou.

Na otázku: „Čím to tedy je, že vidíme to, co vidíme?“, děti nedokázaly zformulovat odpověď. Vzala jsem tedy baterku a předvedla proměnu svého obličeje vlivem osvětlení (vypadá směšně, strašidelně, jinak než obvykle, všichni jsme v dětství tu hru s baterkou hráli). A vtom děti začaly volat: „Aha, to jsou stíny!“ Jak slyším „aha“, raduji se, protože se splnil můj didaktický záměr – došlo k objevu! Děti pochopily i způsob, jak bylo vytvořeno ukázkové dílo, nasvícením bílých ploch. Hned jsme si také v promítaném obraze ukazovali, kde jsou asi schovaná ta světélka, která tvoří různé odstíny bílé, šedé i černé. Děti si dokonce všimly, že světelné zdroje vytváří jakési zářivé kruhy.

Nakonec došlo na tvorbu. Každé dítě si vytvořilo stínítko – lucerničku (trojboký hranol bez podstav). Stínítko jsme si pak předvedli v různém osvětlení – zevnitř, shora, z boku, kdy pokaždé plastičtěji vystoupí jiná část. Na přeložených hranách čtvrtky vytvářely děti různé průstříhy a prolamy, perforovaly špendlíkem plochy stěn, nastříhávaly a třepily okraje,

aby byla lucernička co nejvíce střapatá a křivá, prostorově různorodá. Po dokončené práci jsme uspořádali výstavku hotových luceren a s pomocí baterky zkoušeli, jak působí v různém osvětlení. Zkoušeli jsme pojmenovat to, co vidíme, co nám to připomíná, jak to na nás působí. Nacházet slova pro výraz, náladu, dojem, bylo obtížné.

Děti dostaly i úkol na doma: do stínítka lucerničky vložit skleničku od přesnídávků s rozsvícenou čajovou svíčkou a sledovat hru světla a stínů na zdi nebo na nábytku.

Těžišťem celé řady je rozvoj zrakového vnímání. Děti si uvědomily souvislost mezi osvětlením a barevností objektu, pokoušely se pojmenovat nebo vysvětlit světelné jevy, všimly si rozdílu mezi plochým a prostorovým objektem z pohledu působení světla a stínu, našly nová slova pro viděnou skutečnost. I to je výtvarná výchova.

Křišťálový zámek

S dětmi jsme navštívili Národní galerii v Praze, Veletržní palác, stálou expozici umění 20. a 21. století. Zastavili jsme se u obrazu Wenzela Hablika Křišťálový zámek. Jeho ústředním motivem je křišťál. Může být z ledu nebo z kamene. Evokuje chlad.

V rámci vzdělávacího plánu jsme se už nějakou dobu zabývali tématem zimních radovánek, resp. Čarování zimy. Na základě vybraného obrazu jsem chtěla s dětmi provádět následující výtvarné činnosti: pozorovat, všimnout si nových materiálů a zpracovávat je. Poznávat, pojmenovávat, míchat a pozorovat různé barevné odstíny ve vodě. Rozlišovat chladné a teplé tóny barev ve vztahu k tvaru a povrchu materiálu. Pozorovat své okolí, změny v krajině, proměny přírody v zimě. Pomocí vlastních výtvorů měnit/ozvláštnit krajinu.

Stavba ledového zámku

1. část: výtvarný experiment

Nejdříve jsme společně četli pohádku o Sněhové královně, pak jsme si povídali. Co vidíte na obraze? *Zámek; modrý zámek...*

Z čeho je postavený? Ze skla; z ledu; z kamene...

Jaké je toto království, veselé nebo smutné? Asi smutné, je tam zima...

Bydlí v něm někdo? Asi královnou; princeznu; král; zakletá princezna v ledu...

Na čem zámek stojí? Na skále; na moři; na jezeře; nevíme...

Co je na něm zajímavého? Že je modrý a leskne se; nikde nemá dveře a okna...

Změnily byste něco na obraze? Nic; chybí tam lidé...

Výtvarným úkolem bylo postavit takový zámek z ledu v atriu školky. Z vody, obarvené potravinovými barvami během experimentování, zmrzly v PET lahvích ledové věže. Z nich měl vyrůst před školkou ledový zámek.

Cílem bylo naučit děti prostřednictvím hry s barvou a vodou rozlišit tmavé a světlé odstíny barev, určit a pojmenovat základní barvy. Dále seznámit se s principy míchání barev, odpozorovat proces změny skupenství vody, zapojit smyslové vnímání a v neposlední řadě dokázat vnímat a zohledňovat druhého a aktivně podpořit společné výtvarné dílo.

Z hlediska osvojených kompetencí jsem děti vedla k prosociálnímu chování a kooperaci ve skupině. Děti soustředěně pozorovaly, zkoumaly, objevovaly, všimly si souvislostí, řešily problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupovaly cestou pokusu a omylu, spontánně experimentovaly. Vymýšlely nová řešení problémů a situací, hledaly různé možnosti a varianty, přičemž využívaly dosavadních zkušeností, fantazie a představivosti. O svých činnostech samostatně rozhodovaly, vytvářely si vlastní názory a vyjadřovaly je.

2. část: Akční tvorba, zasazení do krajiny

Děti našly místo pro stavbu zámku v atriu zahrady mateřské školy. Lehce rozmrzlé lahve rozstříhly, po vyjmutí zmrzlého obsahu pozorovaly, co udělal mráz s vodou a barvou. Sledovaly vložené předměty (provázek, papír, korálky). Z barevných věží stavěly ve sněhu „Křišťálový zámek“. Čím déle děti svíraly v ruce barevný led, tím více ubývalo z věží. Teplem svých rukou modelovaly děti výsledný tvar věží. Přišly s nápadem

stavět z rampouchů, žádné jsme bohužel nenašli. Chvilí jsme zámek pozorovali jen tak, a nakonec jsme si povídali o tom, co jsme v krajině zahrady změnili. Jak bude zámek vypadat zítra nebo pozítří? Co když nasněží?

Velice mě těší, že dvě z vybraných prací vznikly v mateřských školách, protože mám za to, že učitelky MŠ bývají někdy neprávem podceňovány. A naopak nutno kriticky přiznat, že výtvarná výchova (nejen) v MŠ se někdy redukuje na rukodělné činnosti, kdy důraz leží především na rozvoji motorických schopností dětí a cílem výtvarné práce dětí bývá výzdoba školky, případně výroba dárků pro rodiče.

Literatura:

FIŠER; HAVLÍK; HORÁČEK *Slovo, akce, obraz*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5389-2.

HAZUKOVÁ, H.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Učitelovo rozhodování v situacích výtvarné výchovy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-660-1.

O autorce:

Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D., učí na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze a na 1. stupni ZŠ Jiřího z Poděbrad, Praha 3. Je absolventkou PedF UK v Praze a doktorského studia tamtéž.

magdalena.novotna@pedf.cuni.cz

TŘEŠTÍK, M. *Umění vnímat umění*. Praha: Gasset, 2011. ISBN 978-80-87079-15-7.

KOMPARAČNÍ FORMY VÝTVARNĚ-HUDEBNÍCH METODIK V ZAHRANIČÍ A V ČESKÉ REPUBLICI IV

Comparative forms of artistic-musical of methodologies in the abroad and in the Czech Republic IV

Dagmar Kotlíková

Anotace:

Článek se zabývá analýzou ucelených metodických modelů (zahraničních i českých), které systematicky integrují výtvarnou a hudební výchovu.

Abstract:

The article deals with the analysis of consistent methodological models (foreign and Czech), which systematically integrate art and music.

Předmětem studia následujícího textu bude české vzdělávací prostředí. Pouze připomeňme, že stejně jako v minulých dílech i nadále analyzujeme modelové varianty didaktik s plánovanými přestupy mezi výtvarnou a hudební výchovou (dále už jen VV, HV). Naše pozornost směřuje z určitých důvodů pouze na ucelené, publikované metodiky s dříve osvětlenými kritérii.

Pozornému čtenáři tohoto seriálu jistě neunikla vznesená výtka českému výtvarnému školství na chybějící konzistentní didakticky zpracovaný koncept s propracovanými průniky výtvarné a hudební pedagogiky. Přitom zdejší

výtvarně-výchovná obec se může pyšnit celým spektrem teoretických výstupů reflektujícím světové dění i ve sledovaném tématu. Nicméně to, čeho se alespoň prozatím zříká – podpůrných metodik se systematicky vedenými postupy pro učitele v praxi – nacházíme jen velmi obtížně. Celá situace vyhlíží o to bizarněji, že stát, garant kultury národa, přistoupil dokumentem Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) na vzdělávací politiku typu celistvé, tematicky i obsahově propojené výuky, probouzející v žácích schopnosti nalézat vazby mezi získávanými informacemi a dovednostmi, ale jeho opatření shledávám jako naprosto nedostačující.

Český výtvarně-edukační prostor vytváří širokospektrální „proudy“ s cílem poskytnout učitelům dostatek metodických impulsů, ale bez omezujících (vymezujících?) mantinelů. Ostatně, vymezit i v běžném životě hranice dichotomie demokracie – anarchie, se zdá být pro Českou republiku obtížně naplnitelným snem. Otázkou zůstává, nakolik si učitelé umělecko-výchovných předmětů dokáží účelně „zkrotit“ okolní vlnobití v době, kdy platná legislativa umožňuje učit neaprobovaným, v mnohých případech dokonce vysokoškolsky nevzdělaným lidem.

Kateřina Dyrtrtová, docentka Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,

jediná autorka s nastíněnými charakteristikami v pedagogickém díle, se u svých studentů zabývá schopností postihnout vznik významu výtvarného kódu (hudebního, jazykového), postihnout jeho kontexty, změny, vývoj a funkce. Zároveň tato vysokoškolská i středoškolská vyučující působí jako „úkaz“ na české vzdělávací scéně, protože s kališnickou neochvějností věří ve dvě, v české kotlíně s posměchem přijímané, ideje: „učitel může naučit, čemuž se může naučit“. Problematičnost v mnoha ohledech teoreticky hutné, do budoucna zaručeně přínosné textové produkce K. Dyrtrtové, spočívá ve vydavatelské roztržičnosti autorčiných četných výpovědí a následné absenci publikace pro odbornou veřejnost s uspořádanými pojmy do systémových kontextů (s ohledem k našemu okruhu zájmů).

Pro nemalou záplavu metodických způsobů s mezioborovým nábojem zveřejníme oproti předchozím dílům pouze ilustrační příklady. Jak pisatelka článku doufá, ke komplexnímu jakož i kompletnímu zhodnocení veškerých didaktických úvah dojde v disertační práci. Tak jako v předešlých textech nám k vlastní analýze poslouží pedagogické profilace Yvese Bertranda (BERTRAND 1998).

Nejrozsáhlejší komplex autorčina nazírání ve sféře interdisciplinární pedagogiky zjišťujeme ve skriptech „*Celostní vnímání – tvar, zvuk, barva a gesto*“ (DYTRTOVÁ 2001) a „*Interpretace a metody ve vizuálních oborech*“ (DYTRTOVÁ 2010). K. Dyrtrtová v podstatě svá skripta zacílila na dva rozdílné subjekty. Primárně na aspiranty učitelství, kteří se především musí naučit myslet v „materiálu (oborové) didaktiky“. Sekundárně na samotné studenty/žáky.

Ti si právě vlivem prvních vstřípných myšlení v materiálu tzv. velké kultury. Pisatelka vychází z předpokladu, že učení existuje pouze jediné, i když je dosažitelné různorodými cestami. V pomyslné šachové partii student-mistr si dopředu účelně vybírá kombinace tahů (komplexy témat) pro řešení všech herních situací ideálně v „jediné chvíli“. **Co a proč můžeme považovat za pilíře taktiky vystavěné hry autorky?** 1. Tematika přírodních národů, mimoevropských kultur a kultur pravěku.¹ 2. Znakové systémy, přičemž

¹ V dalších výzkumných letech pro obor didaktiky v interdisciplinárním tónu prověřuje témata

obojí do sebe v promyšlených okamžicích proniká. První i druhé v nasyceném diskurzivním prostředí české výtvarné didaktiky představuje oblíbený horizont VV. **Který z pohyblivých kontextů známých námětů si pro svoji potřebu vybrala?**

V důsledku jakési filozofické spleti vyčleňme determinanty nijak nezasahující do diskurzu K. Dyrtrtové. Zcela jistě se staví proti vulgarizaci tak řečeného magického exotismu. Co je jiné, to je vzrušující, tedy vhodné k samoúčelnému rozpumpování znučených žáků. Odmítá stále populární proud 30. let 20. stol., jenž v konsekvenci s náhlou infiltračí cizokrajného do evropského spustil ve VV nekritický obdiv k dětské tvorbě, k sladkému snění o samočinné tvořivosti, k zběsilé šlánce po plytké inovaci, rádo originalitě, ať už znamená cokoli... Z právě řečeného by se mohlo zdát, že autorka neguje cokoli přírodního, živelného, na emocionalitě založeného, nepřipouští při tom náhodné, volně plynoucí a naopak – vyzdvihuje pouze přísně koordinované, upachtěně naplánované, racionálně zpracované. Vypolarizovaný přístup – racio kontra emoce, techné versus areté – přizívuje často ostré polemiky na území VV. **Ze kterého tábora sytí autorka své didaktické úsilí?** Jelikož se stále pídíme po zdrojích myšlení, vytvořme analýzu metodických postupů skupinu deskriptorů volně spočívající pod hladinou nastíněného okruhu, jež vytvářejí specifický ráz VV K. Dyrtrtové.

Měli bychom-li vybrat jediné přístupové jméno do obou skupin témat, pak bychom asi zvolili výraz „CELOSTNÍ PROŽÍTEK“. Přičemž přístupové heslo pro první okruh zní „RITUÁL“ (viz obr. 1, kde si čtenář může uvědomit ideovou cestu didaktiky K. Dyrtrtové). Můžeme tušit, že ve vybroušené kultivované podobě charakterizované didaktiky banalizací typu rozjuchané show, kde žák užívá konvenční symboliky v neprospěch svébytného vyjádření, nenalezneme.²

evropského středověku a novověku (baroka), postmoderny.

² Nejčastěji VV v načrtnutém spektakulárním typu vypadá jako dramatická hra na indiány, ve které chybí pouze mayské vyrvání srdcí, a na jejímž konci žáci vyrobí cosi jako masku, či spíše to, co je většinovou populací po formálních stránkách jako maska vnímané. Samozřejmě celá kvalita výuky

Pramen veškerého úsilí nese název Howard Gardner. Ten se vyslovuje pro nehierarchizování mentálních (tedy i smyslových) schopností. (GARDNER 1999) Hledaná neznámá – požadavky RVP (výchova samostatně myslící bytosti aj.) a cíle VV (i HV a liter. výchovy) se střetávají v polysenzoricky pojaté teorii a ritualitě přírodních/pravěkých národů zároveň. Precizně zformulované požadavky metodičky Dyrtrtové se vzpírají výroky o intuitivnosti v používání gardnerovských tezí v českém uměleckém vzdělávání, vysloveným v publikaci Marie Fulkové (FULKOVÁ 2008).

Tak především pro K. Dyrtrtovou v rituálu dochází ke střetu individuálního a společenského, propojení objektivních VÝZNAMŮ se subjektivním VÝRAZEM. Společné setkání může být pedagogicky uchopeno jako paralela k velkému úkolu vzdělání – propojení subjektu žakovské osobnosti s objektem kultury, v níž žák žije. Význam a výraz nabývají hodnoty proměnné. S přetvořením kulturně-sociálních paradigmat metamorfozují požadovaným směrem. Skrze tvary vytvořené vizuálně-auditivní společnosti (učitelem, šamanem, bohužel též novodobými manipulátory), ale vždy znovu uchopené v osobním režimu účastníka (manipulátor jej krátí na minimum oproti citlivě nastavené transmisi), přichází od JÁ k ONO, od ONO k VY, od VY k MY. Přes subjekt přetavený prožitek prověřený jeho vlastní kognitivní mřížkou, tlumí bolestné opouštění sebe sama, tedy vlastní překračování. Oborová specialista však nedává příliš velkou důvěru v ÚPLNOU spontaneitu procesů. Kultura (stejně jako lektor) musí přinášet vymezující požadavky, jinak jen těžko nalezneme rozdíly mezi mluvícím papouškem a po všech stránkách erudovaným učitelem. Rituál v didaktickém modu K. Dyrtrtové vzhlíží jako stavba, kupř. jako most s tektonickými PRAVIDLY, i když s JEDINEČNÝM vzhledem. Jak didakticky zpracovaný exodus od JÁ k MY může vypadat, demonstruje následující (autorkou článku zkrácená a stylisticky upravená) verze jednoho z mnoha zadání K. Dyrtrtové. Zároveň nám poslouží jako

se zaštiťuje pompézně vyznívajícím termínem *projekt*, který ostatně spadá do skupiny nejvíce devalvovaných pedagogických termínů.

modelový příklad pro následující analyzované uzlové body.³

PŘÍKLAD: (*učivo – sémantická hodnota prázdna a ticha ve výtvarném umění a hudbě*) 0. **individuální** odpočítávání zazněného akordu 1. **nácvik** uvědomění si vlastností evropského metra – **společné** počítání délky verbálně nahlas dle pokynů dirigenta → 2. **redukce** hlasových projevů při počítání – **náznak** první přízvukové doby otevřením očí s jejich následným zavřením po zbytek dob → 3. **prožitek** pravidelného střídání plnosti viděného s prázdnotou slepoty, **splynutí** s pohyby celé skupiny → 4. **narušení** metra nepravidelným dodáním zvukových tvarů do senzitivně prázdných mezer – **prolnutí** prázdného a plného, **hluchého** a **slyšitelného**, **vizuálního** a **zvukového** → 5. **společná** receptce nahrávky ceremoniálního orchestru Gagaku⁴ s odhalením nepravidelnosti ve zvukové a následně se **subjektivní, osobitou reflexí** v kresbě podobě.

Čímž se nám ukázal další styčný bod pozorovaného hesla, který vytváří osobou K. Dyrtrtové to netradiční, mnohdy to velmi nepopulární, odmítané v české VV. Následující řádky, pokud se tak ještě nestalo, nás jistě vyvedou z přesvědčení, že domácí výtvarná didaktika postrádá osobnosti, které by byly schopné bez zaváhání s pedagogickou vyzrálostí vytvářet fúze výtvarného a hudebního (jazykového) na podkladě předem vytyčených pravidel se zapracovanými Gardnerovými tezemi. Oblíbenou metodou (vedle celé plejády dalších – metoda metafory, absurdity, analýzy, syntetizujících pohledů, vztažnosti...) je „**INTERPRETAČNÍ SKOK**“.⁵ Vyučující nachází paralely mezi

(uměleckými) obory nebo (zároveň) geograficky či časově odlišnými kulturami, aby provokoval žákovskou mysl. Pojem interpretační skok se v mnohém shoduje s termínem kognitivní nerovnováha, též kognitivní konflikt v konstruktivistických vzdělávacích modelech. Tyto vycházejí z předpokladů existence žákovských prekonceptů. Dítě si do vzdělávacího procesu přináší pro něj smysluplně utvořené představy. Jednotlivé edukační plány se liší ve způsobech náhledů na ně (konечný výsledek poznání, odrazový můstek k jejich zrušení, nebo kognitivní most v duchu alesterického modelu Giordona či epistemologického rušení Larochea a Desautelse) (BERTRAND 1998). První znevažuje roli učitele, druhý bagatelizuje žákovskou osobnost. Posledně jmenovaný se přimyká k naší autorce. Vnesení „**rušivé události**“ K. Dyrtrtové povýšila na opravdový modus operandi. Svůj metodologický aparát opírá o strukturalistickou a poststrukturalistickou rétoriku. Žákovskou mysl přirovnává ke zmiňované kognitivní mřížce determinující učební situace. Přiznává jí status dynamického systému podobného živému organismu, se souborem vlastností, jako jsou uspořádanost, různorodost, komplexnost, proměnlivost, pro pedagogiku bohužel i rigoróznost a redukující stereotyp. Právě s nimi se K. Dyrtrtové potýká tak, že používá jejich vlastní zbraň – dosáhnutí poklidného stavu. Pro žáka konstruuje zvukově vizuální hádanky, jež ho pomalu ale jistě přivádějí na hranici chaotického šílenství. Z něj existuje buďto jediná úniková cesta zamýšlená pedagogem nebo více cest. K nim hledající dostane alespoň lopatu společně s roztaveným asfaltem, dokáže-li však výtvarně-hudební rébus rozluštit. Do detailu promyšlené spojení výtvarného – hudebního (případně gestického či jazykového) nemilosrdně rozrývá vzpírající se žákovskou strukturu palbou otázek: Proč vedle sebe pokládá exponáty (zvukové, vizuální, haptické...)? Proč říká, že jsou si blízké, když jejich forma se zdá tak vzdálená? Proč dvě stejné formy plně ozdob a kudrlinek, třebaže jedna je zvuková a druhá vizuální, hovoří o různých obsazích? Není nesmyslem ptát se, v jakých vlastnostech se dva zcela evidentně rozdílné typy projevů scházejí a následně vytěženou konstrukci zničí slovem zdánlivě, mlhavě, povrchně.

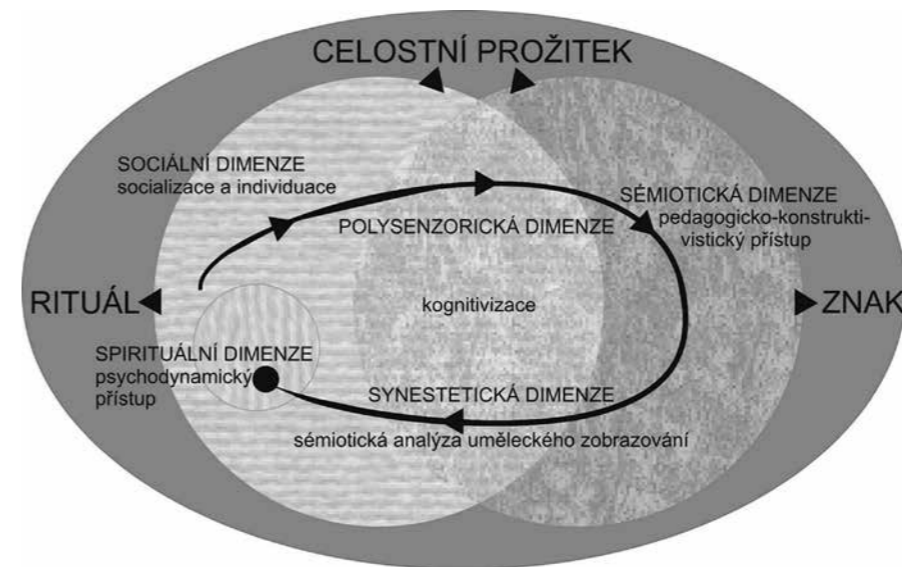
Hledat v nesmyslu smysl, s čímž mi má pomoci „**nesmyslné**“ nalézání vizuálního ve zvukovém a naopak zvukového ve vizuálním. K. Dyrtrtová napíná struny na samou hranici kognitivní únosnosti. Před nastraženou pastí trpělivě očekává „**oběť**“, aby jí nachytala na její největší slabiny – percepčním stereotypu. Na mezioborovém průniku kvalitně vystavená překážka si vynucuje stejně uvědomělé propojování **INFORMACÍ**, jakož i rovnoměrné zapojení nehierarchizovaných smyslových rovin, což více než výmluvně deklamuje modelový příklad.

Výše předloženým nástinem se přemosťujeme k další opoře se vstupním heslem **ZNAK**. Význam rituálu pro metodiku sledované autorky byl zčásti ukázán jako sociální výtvar svého druhu, schopný zprostředkovat a prohlubovat sociální vazby. Zároveň nám částečně do výstavby textu prosakoval nový úhel náhledu. Sociální statut výchov v českém vzdělávacím systému se považuje jaksí za běžný (alespoň u aprobované menšiny výtvarných pedagogů). Méně už pak jeho rozvíjení kognitivně zacílenými postupy. Sémiotické vnímání rituálu předkládá už něco, s čímž se takřka v praxi domácí výchovně-vzdělávací scény nesetkáváme.⁶ Rituál si stejně jako umělecké dílo (výtvarné, hudební...) nese znakovou povahu, protože své podoby nabývá v sociální interakci a **KOMUNIKACI**. Gramatika znaků determinuje vidění světa jednotlivých aktérů a naopak. Takto pojatá transmise si klade za úkol zprostředkovat postuláty o komunikačním charakteru Znaků,⁷ dále o jeho kvalitách spočívajících v neuzavřených rekonstrukcích, protože význam takto uchopeného díla může být porovnáván s živou sociální zkušeností.

Toto zprostředkovat však znamená žáka přimět vidět Znak tam, kde ho běžná komunita nehledá. Proto K. Dyrtrtová vřazuje do své metodiky téma písemných znaků. (Nesmíme zapomínat na taktickou úspornost jejího vyučovacího stylu.) Ideová dráha autorky vypadá následovně:

⁶ V teoretické rovině bohatě rozvíjené např. Hanou Babyrádovou (BABYRÁDOVÁ 2002). Její publikace nabízejí spojnicí mezi podněty poststrukturalismu, teorii znaku a ontologii rituálu.

⁷ Velkým písmenem ve slově Znak naznačujeme jeho rozšířené pojetí – funkci osvětlenou v následujících odstavcích.



Obr. 1 Ideová mapa didaktiky Kateřiny Dyrtrtové

RITUALITA – PROCESUÁLNOST – DYNAMIČNOST – GESTO – ZNAK – RITUALITA „ARCHETYP“. Ovšem nebyla by to K. Dyrtrtová, aby na své svěřence nenachystala pedagogicky účelnou léčku. Poté, co si žák oddechne, že konečně se předmětem VV stalo něco tak banálně známého jako písmo, se před jeho užaslyma očima začne odehrávat metamorfóza tvarů, barev, kompozice, latentních pohybových a zvukových kvalit. Gestičnost pomáhá odemknout vizualitu, vizualita uvolnit hudebnost, hudebnost rozšířit sémantiku sdělení. **PŘÍKLAD:** (*učivo – výtvarný zápis zvuků*) 0. **přepsání příběhu do širokých řádků** → 1. **četba příběhu s expresivním zvýrazněním vybraných slov obnažujících jejich význam** (*klouzavě, zajíkávě, hrubě, objemně,...*) → 2. **dodání grafických-lineárních variant auditivních proměn výrazu do běžného alfabetského zápisu** → 3. **připojení barevných, tvarových, hmatových alternací k dotvoření výkladového rámce a rozšíření interpretačních rozptylů skupiny**.⁸

V tradici narativní výtvarné výchovy, obzvláště uplatňované v mateřské škole, posléze na 1. stupni základní školy, se citlivost k výtvarně-hudebním kódům jako k Znakům svého druhu i k flexi materiálů jazyka buduje velmi obtížně. Transfer od tradičního k novému nabízí pozvolný přerod žákovského vnímání.

⁸ Plná verze: DYTTRTOVÁ, K. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: UJEP, 2002, s. 65-66.

Žák již přijal za svou možnost operovat s alfabetským kódem, stejně tak s jeho normativní zvukovou denotací. Postupně rozšiřování v duchu auditivní exemplifikace předestírá herní pole pro výtvarné extenze znaků. Uvedení žáka do neočekávaných vztahů (např. mezioborových) jej nutí k umění přistupovat jako k diskusnímu fóru, které skýtá komunikační prostředky k reflexi sociokulturního dění.

Pestrost znakových soustav nás zavádí k předposlednímu pilíři filozofie K. Dyrtrtové. Pro ni mezioborově konstruovaná výuka nepředstavuje pouhé zpestřující koření či manipulující cukříček, ale v mnohých pedagogicky obtížných situacích jediný možný způsob řešení. Konstruktivistické teorie, oblíbený zdroj sledované autorky, v sobě zahrnují kromě teorií o prekonceptech také výklad Antoina de la Garanderie a Alaina Taurissona o „**pedagogických profilech**“. Oba pánové se domnívají, že v populaci, stejně jako ve třídě, existují typy auditivní a typy vizuální. Mentální návyky prvního spočívají v tvorbě myšlenkových obrazů na podkladě v čase odvíjejících se procesů. Strategie řešení obtíží u druhého se zakládá na prostoro-ové reprezentaci. A. de la Garanderie se přiklání k vytvoření různorodé nabídky zaštiťující potřeby obou skupin tak, aby si každý mohl přijít na své. Jeho kolega A. Taurisson navrhuje použití obou typů mentálních obrazů, protože usiluje rozvíjet chybějící - utlumené schopnosti, tak jako ty, jež žák preferuje

(BERTRAND 1998). V didaktickém myšlení K. Dyrtrtové spatřujeme obojí: respekt k dvojím typům lidského vnímání i nalaďení pro komparatisticky vyznívající ideologii. Pedagogická **NABÍDKA** A. de la Garanderie i **POBÍDKA** A. Taurissona představují analogii umělecké komparatistiky. Obory výtvarného a hudebního umění nacházejí mnohé společné výrazové prostředky, jakož četné rozdíly dané obecnou podstatou znaků. Výtvarně-hudební **NABÍDKA** zabezpečuje účast rozdílných studentů, **POBÍDKA** pracuje jako lepidlo tam, kde jeden nebo druhý obor naráží na své přirozené hranice – nedostatek či absenci kýžené vlastnosti (např. časovost, procesualnost, míra abstrakce, zatíženost jevovým světem, zamrazení v čase, možnost vhledu, komplexity atd.). Jednoduše řečeno tam, kde vizuál přestává fungovat, přebírá jeho funkci hudba a naopak.

Poslední analýzou dokončíme vznikající spirálu ve zkoumaném díle. Podíváme-li se na obr. 1, zjistíme, že se navracíme zpět k rituálnímu, ač tentokrát spíše ke spiritualistickému než sociálnímu. K. Dyrtrtová ve svých interpretačních tendencích znakovosti nahlíží obdobně jako Paul Ricoeur, který vymezil polaritu znaku a symbolu. Znak pro něj znamená pasivní jednoznačný prvek referenčního systému. Symbol oproti tomu skýtá možnost nehotové výpovědi, zvláště vhodné pro společné vytyčení legitimity světa, pro komunikaci o světě, která leží mimo čas i prostor fyzického bytí (RICOEUR 1993). Rozebíraná autorka se v mnohých příkladech, zejména těch mezioborově pulzujících, přesouvá od „**pouhého**“ znaku k symbolu. Od něj až k jeho archaické vrstvě – k archetypu. Vhodně uchopená VV/HV, obdobně jako kdysi magický rituál, umožňuje projekci osobnostně hlubinných rovin vnitřního světa, běžně těžko přístupného. Ne vždy běžná slova naplní potřeby řečníka.

Než zcela uzavřeme naše putování po domácích a zahraničních interdisciplinárně vystavených didaktikách, nelze neuvést, že i české teoretické umělecko-edukační prostředí disponuje bohatou základnou. Především zaznamenáváme rozsáhlou práci Jaroslava Bláhy, dnes už komplementovanou do postupně vycházejících dílů: „**Výtvarné umění a hudba**“, kde nabízí důkladně propracovanou

uměleckou komparatistiku. Od ní by k ucelené mezioborové didaktické metodice chyběl pouhý krůček. Dále pak výzkumy (např. SPOUSTA 1997). Jinak zaměřené výzkumy s odkazy k problematice interdisciplinární didaktiky (kupř. VALEŠ 1997, FULKOVÁ 2008, GALAJDOVÁ 2010, BRÜCKNEROVÁ 2011 ad.). Pokusy o systematizaci integrativní pedagogiky (SPOUSTA 1997, ZÁCHOVÁ 2000). Opravdová hojnost článků a konferenčních příspěvků (např. BABYRÁDOVÁ 2008, RŮŽIČKOVÁ; NOVOTNÁ 2013 ad.) Samozřejmě nesmíme zapomínat na teoretickou produkci směřovanou z HV do VV (kupř. VONDRÁČEK 2001). Alternativně chápané učebnice pro HV (např. DIMÉNY 1992, HERDEN 1994), kde sice ojedinele, ale přesto nacházíme vstupy do světa VV. Konečně obecná pedagogická pojednání či zamýšlení (např. DRÁBEK 1998, Kol. autorů 2005). Předchozí výčet ilustruje pouze setinu produkce z okruhu vytyčeného tématu. V důsledku úzce profilovaného zájmu ji obšírněji nezmiňujeme, ale jsme si jí vědomi, především jako důkazu o náklonnosti české výchovně-vzdělávací obce k polyestetické výuce. Práce K. Dyrtrtové se přece jenom z naskicovaného spektra publikací vymyká. Svým uceleným vhladem a komplexním zpracováním naznačuje možnost překlenout propast mezi teoretiky a jasným, precizně propracovaným a praktickým vyústěním. Na rozdíl od zahraničních zdrojů se nám nabízí didaktika směřovaná od VV k dalším uměnovědným oborům (HV, dramatické, literární výchově). Demokratická, nikoli autokratická didaktika, která v rozporu se značným liberalismem české výchovně edukační scény ukazuje dostatek odvahy k přiznání řídicích, nikoli autokratických funkcí učitelů (vzdělávací instituci) i pevný, nikoli rigidní rámec pro dítě. Na závěr jako shrnutí celého našeho putování nabízím čtenářům možnost porovnat jednotlivé přístupy sledovaných autorů na tabulce (viz obr. 2).

Literatura:

BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: MU, 2002.
 BABYRÁDOVÁ, H. *Audiovizualita, společnost a výtvarná výchova. Veřejnost*

Jméno a zařazení v periodiku	Způsob náhledu na partnerský obor	Způsob či míra jeho integrace
Gertrud Mayer-Denkman (díl I)	NÁSTROJ/PROSTŘEDEK	SOUDRUŽNOST
Brian Dennis (díl II)	PROSTŘEDNÍK/POJISTKA	DOČASNÉ POZVÁNÍ
R. Murray Schafer (díl III)	PŘÍSDA	MIXOVÁNÍ
Kateřina Dyrtrtová (díl IV)	NÁSTROJ/PROSTŘEDEK	SOUDRUŽNOST

Obr. 2 Porovnání jednotlivých didaktických přístupů sledovaných autorů

a kouzlo vizuality. Brno: MU, 2008, s. 20–28.
 BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
 BLÁHA, J. *Výtvarné umění a hudba*. Praha: Togga, 2012.
 BRÜCKNEROVÁ, K. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: MU, 2011.
 DIMÉNY, J. *Žvuk jako hra*. Praha: Panton, 1992.
 DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: UK, 1998.
 DYTRTOVÁ, K. *Celostní vnímání – tvar, zvuk, barva a gesto*. Ústí nad Labem: UJEP, 2001.
 DYTRTOVÁ, K. *Inspirační zdroje v oblasti Umění a kultura*. Ústí nad Labem: UJEP, 2007.
 DYTRTOVÁ, K. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010.
 DYTRTOVÁ, K. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: UJEP, 2002.
 DYTRTOVÁ, K. *Umění a kultura – oblast RVP*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006.
 FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2008.
 GALAJDOVÁ, K. *O pohybech konceptů ve výtvarné výchově na královéhradeckých školách. Výtvarná výchova, 50(1), 2010, s. 17–21.*
 GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.

O autorce:

Mgr. Dagmar Kotlíková je absolventkou katedry výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, učitelství jednooborové výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ. V současné době studuje první ročník doktorského studia Specializace v pedagogice: Výtvarná výchova na PedF UK v Praze.

adad@email.cz

HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme*. Praha: Scientia, 1994.
 CHVATÍK, J. *Strukturální estetika*. Praha: Victoria Publishing, 1994.
 KOLEKTIV AUTORŮ *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělání*. Praha: UK, 2005.
 NOVOTNÁ, D.; RŮŽIČKOVÁ, R. *Zprostředkování tvorby Karla Malicha dětem mladšího školního věku s uplatněným mezioborových přesahů - výtvarného, hudebního a dramatického*. Dostupné z http://kvv.upol.cz/?seo_url=projekty-vizualni-komunikace-konference-kultura-umeni-a-vychova-konferenci-prispevky-v-pdf. Poslední úpravy 22.5. 2013 [cit. 2013-27-7]
 RICOEUR, P. *Život, pravda, symbol*. Praha: ISE, 1993.
 SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: MU, 1997.
 ŠABOUK, S. *Jazyk umění*. Praha: Svoboda, 1969.
 VALEŠ, V. *Věk: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). Výtvarná výchova (příloha), 37(4), 1997, s. I-IV.*
 VONDRÁČEK, V. *Počítač v hudební výchově*. Hudební výchova, 9(2), 2001, s. 20.
 ZÁCHOVÁ, L. *Integrační procesy ve výtvarné výchově (se zaměřením na práci v 1.–5. ročníku ZŠ)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000.
 ZENKL, L. *ABC hudební nauky*. Praha: Editio Bärenreiter, 2003.

PUBLIKACE JAROSLAVA BLÁHY VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA. TVAR, PROSTOR A ČAS I/1. RECENZE

Book Jaroslav Bláha "Art and music." Shape, space and time I/1. Review

Kateřina Dyrtrtová

Anotace:

Srovnávací práce „Výtvarné umění a hudba“ s podtitulem „Tvar, prostor a čas“ autora Jaroslava Bláhy se zabývá v době hledání interpretačních souvislostí a jejich vzájemných vazeb velmi důležitým a nosným tématem. Nalézá obecné kategorie tvaru, času a prostoru, které v své obecnosti a fyzikalitě nejen umožňují těmto symbolickým systémům existovat, ale vlastně se o tyto kategorie utvářejí. To přináší specifika, která nejsou nějakou přidanou hodnotou vzniklou tříděním „nad systémem“, ale vlastně jsou právě onou charakteristikou, oním provedením, v němž hudbu i výtvarné obory myslíme, vnímáme a utváříme.

Klíčová slova: výtvarné umění, prostor, čas, tvar, komparace, jazyk, tvorba, systém.

Abstract:

Comparative work "Art and music" with the subtitle "Shape, space and time" by Jaroslav Blaha is engaged at the time of search interpretive contexts and their relationships. Its theme is therefore very important. He finds the general category of shape, space and time, which in its generality and physically not allow these symbolic systems exist, but actually creates the shape of these categories. This gives specifics which are an added value generated by sorting "the system", but actually they are just this characteristic or design, in which we think, perceive, and create the music and art.

Keywords: art, space, time, shape comparison, language, creation, system.

BLÁHA, J. *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/1*. Praha: Toga, 2012. 221 s., 71 obr. ISBN 978-80-87258-69-9

Srovnávací práce „Výtvarné umění a hudba“ s podtitulem „Tvar, prostor a čas“ autora Jaroslava Bláhy se zabývá v době hledání interpretačních souvislostí a jejich vzájemných vazeb velmi důležitým a nosným tématem. Tyto průhledy jednotlivými symbolickými systémy, zde tedy hudební a výtvarnou oblastí, však obsahují skrytá nebezpečí. Každý z „jazyků“ hovoří jinými pravidly a jinak „konstruuje“ novou verzi světa.

Pojďme si tyto obtíže a „skrytá nebezpečí“ stručně připomenout. Publikace srovnává a interpretuje pohledem z naší současnosti do depozitů jiných epoch. My víme, že dílo hudební i výtvarné existovalo a působilo ve svém světě, a nás zajímá, v jakém smyslu bylo pro něj problémem. „Foucaultova archeologie vědění umožňuje zásadní náhled na historičnost našeho světa: i to, co jsme navyklí považovat za přirozené, se ukazuje jako sociální konstrukce. To ale nejen znamená, že ve středověku mohly některé věci být zásadně jinak, ale nutně

to vede k znejištění jakékoli autoritativní pozice“ (Bartlová 2012, s. 19).

Problémem a skrytým nebezpečím je tedy rekonstrukce dobového kontextu, ve kterém dílo aktivně působilo a pro který bylo tvořeno. Vznikají otázky: jak samotné dílo, tak autor,

ale i samotný záměr proč tvořit, bylo zapleteno do sítě tehdejších významů a kulturně sociálních vztahů? Jak to můžeme – infikováni zdánlivě průhledným dneškem – posoudit? „Středověký obraz v muzeu nebo prezentovaný na barevných obrázcích je donucen předstírat,



že je jakoby obrazem novověkým: zachováva pokud možno pravouhlý plochý tvar, v expozici visí na stěně ve výši očí diváka a tváří se, že má jen jednu stranu určenou k prohlížení, a ze stejného úhlu se pořízují i fotografické snímky. Je jako motýl připíchnutý špendlíkem v krabici: ukazuje svou krásu, ale je mrtvý“ (Bartlová 2012, s. 9). Stejně to bude s poslechem gregoriánského chorálu z kvalitního přehrávače, ač víme, že byl koncipován pro určitý dozvuk určitého prostoru a jako součást jistého rituálu.

Tedy tuto jinakost staršího umění rozpoznáváme vždy prostřednictvím své současnosti. Otázkou zůstává, jak jsme svou infikovanost jinými estetickými kategoriemi, jinou funkcí umění, ale i znalostí nových médií zapracovali (či odečetli?) při interpretaci děl jiných epoch. A proto tato srovnání, tyto návraty nemohou nebýt interpretacemi z důvodu odlišností času, zásahem výběru, svými důvody a motivacemi, vždy se jedná o pohled „odjinud“. Interpretace je tedy vždy novým hlediskem a můžeme ji při jisté dávce inovativnosti považovat za legitimní tvorbu „nad tvorbou“. Komparace vytvářená v této publikaci tedy vytváří nejen samotná srovnání, ale staví díla do nových souvislostí.

Navíc každý ze srovnávaných oborů – hudby a výtvarného umění – má odlišné výrazové, vnitřně strukturované prostředky, jejichž hodnota netkví v jakémisi „zrcadlení“ světa, nýbrž v tom, co jako prostředek poznání vykonávají v jednotě vnitřní struktury, kterou samy ze sebe vytvářejí. Vnitřní tvary oborů hudby a výtvarných forem nelze pojímat jako samostatné útvary nezávislé na kontextu systému hudebního a výtvarného jazyka. Nejenže v něm fungují, ale také se o něj tvoří. Chápeme je pak v těchto kategoriích tak, že se o jejich vlastní formu teprve konstituují. Právě proto jejich srovnání, jakési přehlédnutí vzájemných závislostí je možné jen potud, pokud vytvoříme nějaké možné hledisko srovnání, které je však vtáhne do nově se chovajícího kontextu, z jehož vnitřních proměn budeme usuzovat na inovaci smyslu a významu.

Publikace vychází v naší současnosti, do ní kotví své úvahy a interpretace.

Obrazy, hudby, instituce, diskurz nad díly a daný kulturní areál vytvářejí specifický prostor tvořený jak těmito institucemi, tak polem výpovědi. Vzniká prostorová souvislá síť vztahů a odkazů, která se chová jako nehierarchický systém diferencí a rozdílností. Je od své podstaty nestálá a proměnlivá. Jacques Derrida pro pochopení této nedefinitivní unikavosti vybudoval pojem „différance“, která „vyvstává, jakmile je zde živý tvor, jakmile je zde stopa, a to díky i navzdory limitám, o nichž se ta nejsilnější filosofická či kulturní tradice domnívala, že je může rozpoznat mezi ‚člověkem‘ a ‚zvířetem‘. (...) *Différance kromě toho není nějakou distinkcí, esencí nebo opozicí, nýbrž pohybem rozmístování (espacement), stávaním-se-prostorem, jež je vlastní času, a stávaním-se-časem, jež je vlastní prostoru, odkazem k jinakosti, k heterogenitě, která není primárně opoziční. Odtud jistá inskripce stejného, které není identické, jakožto différance.*“¹

V tomto kinetickém vztahu se nacházíme v úvahách nad prostorem a časem, kde jeden fenomén je utvářen druhým. Zprostorovělý čas a časovaný prostor je to, co tvoří přestupný můstek mezi obsahem slyšeným v prostoru a zachycovaným v ploše.

Ve výtvarných oborech se jedná o proces stopy, její vznikání „pod rukou“; má jistou paměť gesta, historii zkušenosti, která je možná starší než samotný aktér. Gesto myšlené, představované i pouze podvědomě cítěné je to, co nám pomáhá ovládat prostor, prožívat ho, vstupovat do něj a myslet ho. A tak podkládá i slyšené zvuky.

Tělesný silný prožitek rytmu a hudby, souvislost dechu, kroku a tepu způsobují, že akustický prostor vnímáme tělesně, a proto gesto, někdy až s haptickými počítky, je tím, co ovlivňuje vnímání a transfer zvuků do jiného média. Zvuky vnímáme nejen barevně, ale mívají také působivě vnímaný povrch a hmotu, a tím různou závažnost, jistou materiálnost. Tato synestetická spojení tvoří kvalitu vnímání prostoru a časovaného transferu v tvorbě. Často myšlením ve zvuku přicházejí obrazy. Myšlením gestem vzniká

¹ Derrida; Roudinesco 2003, s. 34–36.

kresba. Myšlením ve fotce namalují obraz. Znalostí myšlení v gestické malbě vytvářím video. „Kreslím tím, že maluji,“ říkával Cézanne.²

Mohlo by se zdát, že nemusíme nutně přemýšlet takto celostně a napříč médii. Není to však již možné. Znalostí soudobého, například audiovizuálního umění či akustických instalací poměřujeme, teď už navždy, každou stacionárnost či kinetickost předchozích epoch. Od chvíle významného nástupu dynamických médií nelze prostor obrazu vnímat bez znalosti nebo uvědomění kinetických vizuálů či třeba staticky působících audiovizuálních projektů. Dokonce právě „o nich“, o jejich struktuře a charakteristice, o jejich procesualnosti myslíme obrazy a jejich zdánlivě statický prostor, protože „dělání významu“ je o danou strukturu soudobého kontextu vystavené pole. Význam věci je v daném herním poli tím, čím ostatní prvky či významy nejsou. Přitom pokaždé chtít nechtít narážíme na struktury a pravidla kulturního pole, do něhož naše tvorba vstupuje. A to jak naše tvorba interpretační, tak samotný tvůrčí počín.

V publikaci autor o obou srovnávaných oblastech, o hudbě a výtvarných oborech, uvažuje slovy. Ale to je další symbolický systém, do kterého problém překládáme. *Výrazy jazyka* jsou pojaty ne jako označení obsahů vědomí, ale jako označení objektivních, zpravidla abstraktních entit (obvykle množin)³.

² Mluvíme spolu s Merleau-Pontym o „chování se světa“ vůči nám, které je srozumitelné pouze skrze dialog, což je procesualní forma, kdy můžeme pozorovat chování věcí a z něj něco usuzovat. Příklad: pozorování protékání medu v prstech a usuzování o tom, co je „medovitost“. Nevnímáme pouze „věci o sobě“, ale věci v kontextech, a každá taková věc s sebou nese svůj „afektivní význam, který jí propojuje s vjemy ostatních smyslů“. Kdybychom vnímali smyslově „odděleně“, neuchopili bychom jednotu věcí. Příklad: „Citron se celý rozprostírá do svých kvalit a každá z jeho kvalit prostupuje každou jinou. Kyselost citronu je žlutá a citronová žlut je kyselá: jíme barvu koláče...“ Merleau-Ponty, M. (2008) *Svět vnímání*. Praha, OIKÚMENÉ, s. 26–28.

³ Peregrin se kriticky vymezuje oproti tzv. „nálepkování“ mezi označujícím a označovaným, což dokládá na úvaze, že „jazyk pasivně nenálepkuje, jazyk jako každá struktura tvoří. Myslíme

Slova vůbec neulpívají svou psanou podobou na shodě s viděným, čímž se zásadně odlišují od vizuálů.

Výtvarné obory rovněž nesou strukturní pohyby naší mysli a také je nechávají proznívat do svého vlastního strukturovaného prostoru, kde fungují „šachová“ pravidla toho kterého média. Ale na rozdíl od slov jsou exemplifikací či vzorkem předváděného objektu často v tvaru, hustotě, kompozici, rytmu, expresi či barvě, a tím též denotují, ukazují, odkazují ke smyslově uchopitelným objektům, třeba pouze slyšeným.

V obou srovnávaných oblastech vnímáme své rozvrhy mysli jak v „pravidlech plochy“, tak v akustickém světě v „pravidlech zvuků, šumů, ruchů a tónů“. Na rozdíl od jednoznačných slov jsou tyto výrazy zvuku a výtvarné formy mnohoznačné a ve významu nevyčerpateľné. Jsou významným zdrojem expresivity. *Výrazy akustického prostoru* nesou významně tvary (v melodii), prostorové situace (harmonické a temporální vazby) a procesy (vývoj hudebního nebo zvukového materiálu), podobně jako film nebo video. Čas se realizuje médii a prostorem, jeho kvalitami a možnostmi. Jeho průběh pojednávají slova rytmus, zpomalení či zrychlení. Míru závažnosti uděluje metrum v souvislosti s ostatními hudebně strukturními složkami. Hudební prostředky mají významný prostorový a expresivní účinek ještě větší než vizuální kód, právě tím, že nedenotují k smyslově uchopitelným objektům. Hudba je ještě víc než například systém čísel (čísla říkají ještě počet) nehmotný, avšak expresivních a „tělesných“ událostí plný vyjadřovací systém.

Tedy každé srovnávané médium přichází se svým způsobem řešení pro vyjadřování obsahu expresí (metaforická exemplifikace) a každé je nějak schopno relace k významu. Navíc tato média na jakékoliv úrovni použití vždy odkazují do svých vysokých, „hustých“ (uměleckých), ale také naprosto vágních, neurčitých, nedomyšlených poloh. Se svým významem jsou spojena právě

jazykem, nelze bez něj. Jazyk a jeho systém se projektuje do myšlení a mění ho. Svět by bez jazyka neexistoval takový, jako s ním a jako s lidskou myslí.“ PEREGRIN, J. (1999) *Význam a struktura*. Praha: OIKÚMENÉ s. 27–35.

nějak uspořádanou strukturou, kterou uznávat znamená dodržovat jistou toleranci (ještě to je trojúhelník – už je to pochroumaný útvar)⁴ a zvyklostí svého kulturního okruhu.

Dotkli jsme se několika „skrytých problémů“, které vyplývají ze složitosti záměru autora. Kontextu jiné epochy, kontextu naší současnosti, jejímž hodnotovými systémy jsme zasaženi a spoluutvářeni, odlišnostmi jednotlivých symbolických systémů – hudebního, výtvarného a jazykového, a proto je téma knihy zajímavé nejen z čistě odborného hlediska, ale je zajímavé pro edukativní oblast. Spojení obou výukových předmětů – výtvarné a hudební výchovy v oblasti *umění a kultura* je aktuální téma. Komparace umožňuje učitelům zapracovat tyto nalezené kategorie do analýzy díla a tedy i do způsobu výuky. Inspiruje proto další možné tematické i formální analogie mezi oběma obory.

Klad listů svým členěním na sudé a liché strany sledovaných hledisek, tvaru, prostoru a času, pomáhá komparativnímu způsobu uspořádání. Velkou výhodou publikace je kvalitní výběr obrazového a hudebního materiálu, který doprovází publikaci na příloženém CD. Je to sémantické gesto, které formuluje jistý význam a funkčnost, umožňující široké uplatnění publikace.

Literatura

BARTLOVÁ, M. *Skutečná přítomnost. Středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou*. Praha: Argo, 2012, 2013. ISBN 978-80-257-0542-1.

BOURRIAUD, N. *Postprodukce*. Praha: Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4.

⁴ PEREGRIN, J. (1999) *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMHENH, s. 235–252

O autorce:

Doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D., pracuje na katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, teoriemi vizuálních oborů a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů.

katerina.dytrtova@ujep.cz

BYSTRICKÝ, J.; MUCHA, I. *K filosofii médií*. Praha: 999 Pelhřimov, 2007. 167 s. ISBN 978-80-86391-23-6.

CAGE, J. *Silence*. Praha: Tranzit, 2006. ISBN 978-80-87259-07-8.

CASSIRER, E. *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*. Praha: OIKÚMENÉ, 1996. ISBN 80-86005-10-0.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *Co přinese zítřek?* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0542-2.

DYTRTOVÁ, K. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2000. ISBN 978-80-7414-250-5.

GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

KULKA, T.; CIPORANOV, D. (eds.) *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: FF UK, 2010. ISBN 978-80-87378-46-5.

MERLEAU – PONTY, M. *Svět vnímání*. Praha: OIKÚMENÉ, 2008. ISBN 978-60-7298-287-5.

PATOČKA, J. *Prostor a jeho problematika*. In *Estetika*, 1991, 1, s.1–37.

PATOČKA, J. *Umění a čas. I. díl*. Praha: OIKÚMENÉ, 2004. ISBN 80-7298-113-7.

SOKOL, J. *Rytmus a čas*. Praha: OIKÚMENÉ, 1996. ISBN 80-7298-123-4.



SEMLECKÁ KOSTNICE (KAPLE VŠECH SVATÝCH) – JINÝ POHLED

The Ossuary of Sedlec (All Saints Chapel) – from Another Perspective

Jakub Synecký

Anotace:

Kostnice (kaple Věch Svatých) v Kutné Hoře-Sedlci je památkou dobře známou pro svou dekorativní instalaci kosterních ostatků. V baroku byla upravena J. B. Santinim, tento článek se však zabývá detailnějším zkoumáním její gotické podoby. Přesná analýza zde užitého tvarosloví vede k nutnosti časnějšího datování stavby kaple, než je dosud obecně přijímané zařazení k přelomu 14. a 15. století.

Klíčová slova: kostnice, Sedlec, kaple Věch Svatých, Santini, architektura, gotika, středověk, morfologie.

Abstract:

The ossuary (All Saints Chapel) in Kutná Hora - Sedlec is a monument famous for its decorative installation of human bone relics. In the baroque period, it was rebuilt by J. B. Santini, however, this article deals with a detailed investigation of its gothic appearance. A thorough analysis of its morphology leads to a necessity of an earlier dating for the erection of the chapel compared to the today's generally accepted opinion about the turn of the 14th and 15th centuries.

Keywords: ossuary, Sedlec, All Saints Chapel, Santini, architecture, gothic, medieval, morphology.

Když byla v roce 1995 zapsána Kutná Hora na seznam světového dědictví UNESCO, byl k zapsané památce kromě historického jádra Kutné Hory připojen pro svůj mimořádný historický i výtvarný význam také klášter v Sedlci. Ten po létech devastací a neutěšeného stavu prochází postupnou obnovou. Severně od klášterního areálu se nachází hřbitov s kaplí Věch Svatých, známou jako Sedlecká kostnice. Stavba je již léta zpřístupněna a proslula svou dekorativní instalací lidských ostatků, což z ní činí vyhledávaný turistický cíl. Barokní úpravu spodního podlaží této gotické stavby lze spojit se jménem Jana Blažeje Santiniho, který pro sedlecký klášter v prvním a druhém desetiletí 18. století pracoval. Značná popularita této osobnosti renomé a tím i návštěvnost kostnice ještě zvyšuje.

Náš příspěvek chce nabídnout na tuto významnou stavbu poněkud jiný pohled. Nebudeme se v něm zabývat instalací ostatků, ani barokními Santiniho úpravami, nýbrž prvotní podobou této architektury, pocházející ze 14. století, v jehož vývoji představuje významný článek. Nejprve je však třeba uvést na pravou míru několik tradovaných nepřesností, jež se váží k dnešní podobě turisticky vyhledávaného objektu. Instalace ostatků je obvykle spojována se Santinim, který patrně autorem prvotní

konceptu vskutku je, avšak nynější provedení pochází až z velké obnovy v roce 1870, která prvotní koncept znejasnila a teprve vytvořila dnešní poněkud morbidní inscenování. Santiniho dílem je vytvoření velkých korun nad špalíry lebek v bočních prostorech a uspořádání kostí do pyramidálních pylonů v hlavním prostoru s akcentováním osy k prosvětlenému oltáři, s jasnou akcentací myšlenky smrti a vzkříšení. Teprve úprava z 19. stol. užívá lidských kostí jako pouhé dekorace.

Také obecné tvrzení, že Santini kolem roku 1710 kapli celkově upravil architektonicky a propůjčil jí dnešní vzhled, je přinejmenším nepřesné. Kaple byla podstatně upravována již v letech 1661–2, kdy horní podlaží (vlastní kaple) dostalo těžkou raně barokní valenou klenbu s výsečemi a průčelní štít, dolní podlaží (kostnice) pak bylo obestavěno a patrně rozšířeno do dnešní podoby o 3 x 3 polích. Santini pak pouze dekoroval tato pole svými typickými gotizujícími štukovými obrazi a upravil vstup včetně plochostropé kruchty. Horní kaple se jeho úprava vůbec nedotkla.

Kaple Věch Svatých v Sedlci byla založena na hřbitově, kde podle podání byla rozptýlena hlína ze svatých míst v Jeruzalémě. Mělo se tak stát za významného opata Heidenreicha (opatem 1282/3–1320), který inicioval gotickou obnovu sedleckého

kláštera. To nás musí přivést k úvahám, zda dnešní kaple, pocházející ze 14. století, nejspíše z jeho druhé poloviny (přesnější dataci se budeme věnovat níže), neměla staršího předchůdce. Je však také možné, že rozptýl půdy ze svatých míst se odehrál později a byl teprve druhotně spojen s osobností slavného opata. Víme totiž, že za Karla IV. byla podobně rozptýlena prst ze svatých míst na novoměstském hřbitově u sv. Štěpána v Praze, který byl určen pro poutníky. Není vyloučeno, že obě akce spolu souvisejí.

Kaple je drobnou stavbou na masivní podestě, jež obsahuje kostnici. Má čtvercovou loď s přičleněnými západními polygonálními vížkami a čtvercový chór o dvou polích. Podélné strany se otvírají trojicí gotických oken, z nichž střední je širší. Tentýž systém pročlenění okenními otvory obsahuje i západní stěna, kdežto na východě je střední okno nahrazeno triumfálním obloukem kněžiště. Ostře zahrocená okna jsou vědomou citací forem blízké sedlecké klášterní katedrály, celek je však zdobnější, což spolu s dalším vedlo v literatuře k obecnému datování stavby do doby kolem roku 1400, a to ve spojení s výtvarnými aktivitami doby Václava IV. Stavba je většinou charakterizována jako paralela dobového krásného slohu v malířství a sochařství



Detail řešení nároží. Kružba v okně je až z 19. století.

nebo přímo jako reprezentant krásného slohu v architektuře.

V interiéru horní kaple (dlouhá léta nebyl zpřístupněn, nyní zpřístupněn je) se však pozornému divákovi naskytne poněkud jiný pohled. Vyzdvižení těžké raně barokní klenby nad lodí vedlo k zaslepení bočních oken, a těžko si proto dovedeme představit celek v jeho původní působivosti, kdy mezi okny zbývaly pouze úzké pásy zdí a prostor byl plně prosvětlen v tradici neklasičtějších katedrál. Zachována je klenba pravouhlého kněžiště, jejíž subtilní žebra spočívají na trojici zdobných konzolek, obíhaných profilovanou římsou, oblamující se z přístěnných žebírek. Tento motiv je užit bez konzolek i v lodi, pouze v koutech je zde profílce jakoby useknutá. Není jasné, zda je tato situace původní, nebo zda je výsledkem barokních úprav, které gotický interiér podstatně poškodily. Klíčový motiv pravouhlého oblamování přístěnného žebra užívá česká a slezská, ale i pruská a polská architektura 14. století nejpozději do 70.–80. let, zřídka později. Diskuse o jeho prioritě v tom či onom prostředí ponecháme zde stranou, připomeneme jen typické provedení v kostele sv. Apolináře v Praze, čímž se opět vracíme do inspiračního okruhu pražských novoměstských kostelů přelomu 3. a 4. čtvrtiny 14. století, kam přísluší i zmíněný kostel sv. Štěpána. Na možnost časnějšího datování před rok 1400 upozornil ve své poslední práci Dobroslav Líbal.

Zbývá otázka, jak byl horní prostor původně zaklenut. Václav Mencl zde předpokládal na základě výběhů nepravou hvězdovou klenbu na střední sloupek. Motiv nepravé hvězdové klenby nad čtvercovým prostorem, s trojicí oken v každé straně, je nakreslen již ve známém skicáři Villarda de Honnecourt ze 13. stol. Za zjednodušenou realizaci Villardova náčrtu je považována kapitulní síň ve Vyšším Brodě, což



Detailní pohled od jihovýchodu

by naznačovalo, že tyto klenební vzorce, vzniklé obohacením jednoduché křížové klenby o vložená trojaprásková žebra, byly v českém prostředí známé již od časného 14. století. Vzhledem k pozdější době vzniku a malému rozponu sedlecké kaple Věch Svatých zde střední sloupek patrně chyběl.

Složitěji utváříme naši představu o původní podobě spodní kaple, dnešní kostnice. Původní je zde patrně střední pole a kněžiště, v rozsahu odpovídajícím hornímu kostelíku. Santiniho řešení zde původní stav podstatně zastírá, avšak poklepek můžeme odlišit původní výběhy od štukových přídatků. Původní žebra jsou výrazně plasticky plnější než zachovaná klenba horní kaple a vytvářejí v lodi jednoduchou křížovou klenbu, jejíž obohacení je až dílem Santiniho. V koutech zabíhají přímo do zdi charakteristickým kuželovitým profilem, známým z časných staveb doby Václava IV. Toto koutové zabíhání opakuje Santini i v bočních partiích, které nejsou součástí původní stavby, ale poklepek zde opět zjistíme, že jde o štuk. Santini tedy vytvořil své gotizující novotvary a priori, jak se někdy za to má, ale na základě tvarosloví „nalezeného“ na místě samém.

Tímto hodnocením spodního prostoru se ovšem dostáváme ke zdánlivému paradoxu: tvarosloví spodní kaple by mělo být mladší než v kapli horní. Domnívám se, že to možné je, a vysvětlení je nasnadě: dolní kaple byla původně jen jednoduše upraveným prostorem pro ukládání ostatků, bez větších výtvarných ambicí, a teprve ve druhé



Severní portál horní kaple (běžně nepřístupný)

fázi, již v době Václava IV., byla výrazněji zhodnocena, „architektonizována“ a přinejmenším v rozsahu původní lodi a kněžiště sklenuta. Těto situaci odpovídá tvaroslovím i většina portálů na stavbě porůznu osazených, bezvýhradně z mladší fáze.

Celkové hodnocení významu sedlecké kaple v rámci architektury 14. století je ztíženo faktem, že neznáme příliš staveb, které bychom s ní mohli s prospěchem srovnat. Typ patrové kaple s kostnicí ve spodním podlaží je příznačný spíše pro Moravu a rakouské země, a naopak patrové královské kaple, známé z českého dvorského prostředí již od Přemyslovců, nemají se sedleckým příkladem nic společného. Časově i místně blízká kutnohorská kaple Božího Těla na terase před katedrálou sv. Barbory patří spíše k poslední jmenovanému typu, její využití jako kostnice je zřejmě až dodatečné. Existují však významné zmínky o zaniklé kapli zvané Jeruzalémská, která stávala na poutnickém hřbitově u kostela sv. Štěpána v Praze. Nápadná podobnost funkcí i významu obou svatyní naznačuje, že zachovaná kaple Věch Svatých v Sedlci snad jistým způsobem odráží vliv i této mimořádné, avšak nedochované stavby.

Literatura:

- MENCL, V. *Česká architektura doby lucemburské*. Praha 1948, s. 139–141.
- LÍBAL, D. *Katalog gotické architektury v České republice do husitských válek*. Praha 2001, s. 446–7.
- VLČEK, P.; SOMMER, P.; FOLTÝN, D. *Encyklopedie českých klášterů*. Praha 1997.

O autorovi:

Mgr. Jakub Synecký vystudoval obor dějiny umění na Filozofické fakultě UK. Na PedF UK na katedře výtvarné výchovy vyučoval v letech 2005–2012, nyní působí na katedře dějin a didaktiky dějepisu tamtéž.

jakub.synecky@centrum.cz

RS 5096
ISSN 1210-3691
Cena 65 Kč